تحليل الأخطاء في مهارات القراءة لدى طلبة غرف المصادر في الأردن وفاعلية التدريس التشخيصي في تحسين هذه المهارات

إعداد

حمزة عايد سليمان بني خالد

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل الصمادي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

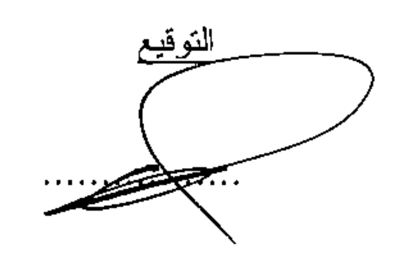
كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

نيسان ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (تحليل الأخطاء في مهارات القراءة لدى طلبة غرف المصادرفي الأردن وفاعلية التدريس التشخيصي في تحسين هذه المهارات) وأجيزت بتاريخ :

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
أ.د جميل محمود الصمادي، مشرفاً أستاذ- التربية الخاصة	 ....
أ.د جمال محمد سعيد الخطيب أستاذ- التربية الخاصة	....
د. ابراهيم عبدالله الزريقات أستاذ مشارك - التربية الخاصة	....
أ.د احمد احمد عواد أستاذ- التربية الخاصة (جامعة عمان العربيـــة)	 ....

الجامعة الأردنية

نموذج تفويض

أنا حمزة عايد سليمان خالد أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ٢٠١٢/٤/١٠م

الإهداء

إلى من يرتعش قلبي لذكراه ، إلى من افتقدناه في بداية الطريق

إلى من زكت دماءه الشريفة تراب الوطن

إلى أخي الغائب الحاضر في قلوبنا

إلى الشهيد محمد

إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة و صنعتها من أوراق الصبر

وطرزتها في ظلام الدهر على سراج الأمل

جزاك الله خيراً وأمد في عمرك بالصالحات

إليك أمي العزيزة أم عبدالسلام أهدي هذه الرسالة

إلى من كلل العرق جبينه وشققت الأيام يديه

إلى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار

إلى والدي العزيز أبو محمد أطال الله بقاءه، وألبسه ثوب الصحة والعافية

ومتعني ببره ورد جميله، أهدي ثمرة من ثمار غرسه

إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات

إلى من حبهم يجري في عروقي ، أخواني وأخواتي والى جميع الأصدقاء والمحبين

إلى ذوي الحاجات الخاصة

إلى كل من له علي حق

اهدي هذا الجهد المتواضع

حمزة عايد بني خالد

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على اشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما وبعد:

فأنني اشكر الله وافر الشكران الذي أعانني على إتمام هذا العمل ، ثم أتوجه بتسجيل أعمق آيات الشكر والعرفان بالجميل إلى أستاذي ومعلمي الفاضل الأستاذ الدكتور جميل الصمادي على تفضله بالإشراف على هذه الرسالة، الذي منحني الكثير من علمه ووقته وجهده ، وكان لرحابه صدره، وسمو خلقه ، وأسلوبه المتميز في متابعة الرسالة اكبر الأثر في المساعدة على ظهور هذه الرسالة بهذه الصورة، واسأل الله العلي القدير أن يجزيه خير الجزاء وان يكتب صنيعه في ميزان حسناته.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل: الأستاذ الدكتور جمال الخطيب ، والدكتور إبراهيم زريقات، والأستاذ الدكتور احمد عواد، أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذا البحث.

وأتوجه بخالص الشكر إلى كل من ساهم في إنجاح بحثي هذا ، واخص بالشكر مدراء ومعلمي المدارس لما أبدوه من تجاوب سهّل مهمة انجاز البحث.

ولا أنسى أن اشكر كل من ساهم معي بعلم، أو ذلل لي عقبة ، أو أنار لي طريقا ، في سبيل خروج عملي هذا إلى حيز الوجود ، فجزاهم الله جميعا خير الجزاء، وأثابهم على ما قدموا، كما اسأله سبحانه أن يجعل عملي كله صالحا ، ولوجه خالصا، وان يجعلني ممن تعلم العلم وعلمه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

تحليل الأخطاء في مهارات القراءة لدى طلبة غرف المصادر في الاردن وفاعلية التدريس التشخيصي في تحسين هذه المهارات

إعداد

حمزة عايد سليمان بني خالد

إشراف

الأستاذ الدكتور جميل الصمادي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأخطاء الأكثر شيوعاً التي يقع فيها الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقون بغرف المصادر، ومعرفة فاعلية التدريس التشخيصي في تحسين مهاراتهم القرائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتم إعداد مقياس للكشف عن أهم أخطاء القراءة التي يقع فيها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقياس فاعلية التدريس التشخيصي في تحسين أخطاء الطلبة بالقراءة، إذ تكون المقياس من (خمسة) أبعاد رئيسة تكونت من (مائة وسبع) فقرات، واستخرجت دلالات الصدق والثبات اللازمة للمقياس.

وقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة المسحية البالغ عددها حوالي (١٨٠) طالباً ممن يعانون من صعوبات القراءة والملتحقين بغرف المصادر بمحافظة المفرق، وجرى اختيارهم بطريقة عشوائية.

كما قام الباحث ببناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات القراءة وتدريب عينة من الطلبة الذين حصلوا على أعلى نسبة أخطاء، وعددهم (٢٤) طالبا منهم (١٢) طالبا في المجموعة التجريبية، و(١٢) طالباً في المجموعة الضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة المسحية إلى أن:

البعد الأول (قراءة الحروف) جاء في المرتبة الأولى بنسبة مئوية للأخطاء بلغت (٤٣،٥٣). ثم جاء بُعد (التركيب) في المرتبة الثانية بنسبة مئوية للأخطاء بلغت (٣٧،٧٨).

وحلّ بُعد (التحليل) في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية للأخطاء بلغت (٣٤،٣٦). ثم تلاه بُعد (التعرف على الكلمات) في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (٣٣،٩). وجاء بُعد (القراءة الجهرية) في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت (٣٥،٠٦).

وأشارت النتائج المتعلقة بالدراسة التجريبية إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠،٠٥) بين متوسطي أداء الطلبة على المقياس بأكمله وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة) ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

شهد ميدان التربية الخاصة حركة نشطة من البحث في مجال صعوبات التعلم، من أجل تحديد خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والوقوف على أفضل الطرق والاستراتيجيات الملائمة لتشخيص حالاتهم. ويعد التشخيص الدقيق للطلبة ذوي صعوبات التعلم على قدر كبير من الأهمية، فهو الطريقة المناسبة لمساعدة هؤلاء الطلبة، وفي ضوء نتائج هذا التشخيص يتم إعداد خطة التدريس الملائمة، بناء على درجة ونوع الصعوبة التي يعاني منها هؤلاء الطلبة.

ويواجه معلمو التربية الخاصة تحدياً كبيراً في قدرتهم على تحديد المهمات التي يحتاجها الطلبة، واختيار استراتيجيات التدريس الملائمة لهم، وكذلك بناء البرامج التربوية التي تناسب خصائصهم التعلميّة، التي تتضمن أنشطة تعليمية تبنى على أساس جوانب القوة عند الطفل، وتنمية المهارات التي يعاني فيها الطالب من قصور (Lerner, 2000).

وتعد المشكلات والقصور في الجوانب الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من أهم مشكلات هذه الفئة، فمعظمهم يعانون من ضعف في مهارات القراءة والكتابة، وكذلك في مهارة الحساب، خصوصاً في المرحلة الأساسية الأولى، وغالبا ما يلاحظ عدم قدرتهم على الاستفادة من دراستهم بالصفوف النظامية، ما يتطلب تدخلاً تربوياً يتضمن إجراء عملية التشخيص والتقييم اللازمة لهم، ومن ثم إحالة هؤلاء الطلبة إلى بديل تربوي مناسب، وتعد القراءة أكبر هذه المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ إنها ترتبط بعوامل عدة هي: الإدراك البصري؛ والإدراك السمعي؛ والوعي الفونولوجي (Phonological awareness) وغيرها. فقد حظيت صعوبات القراءة بالعديد من الدراسات والبحوث للكشف عن أبرز الأخطاء التي يقع بها الطلبة في القراءة؛ وذلك لتطوير البرامج العلاجية المناسبة لهم (Mercer, 1997).

ولا يقتصر تأثير صعوبات التعلم على الفرد وحده الذي يعاني منها، بل يمتد أيضاً ليشمل أسرته، ما استدعى البحث عن عدد من طرق التدخل؛ بهدف التغلب على تلك الصعوبات سواء أكانت تلك الطرق طبية أم تربوية أم نفسية. وفي معظم طرق التدخل، يختلف الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن نظرائهم العاديين الذين لا يعانون من صعوبات تعلم سواء أكان ذلك في التحصيل الأكاديمي أم في المهارات الاجتماعية أم في النواحي العاطفية وغيرها، ما يستدعي

معظم المدارس العامة بإعداد برامج تربية خاصة لهم، وتوفير بدائل تربوية مختلفة سواء بدمجهم الكامل في الصفوف العادية، أو في غرف المصادر، أو في الصفوف الخاصة، وغيرها من البدائل المناسبة لهم (Hallahan & Kauffman, 2006).

والقراءة واحدة من أهم المهارات التي يتم تدريسها في المدرسة، وتؤدي الصعوبات فيها إلى فشل في كثير من الموضوعات الدراسية في المنهاج. وحتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أي مبحث آخر، يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة بطلاقة. وتشمل عملية القراءة العديد من المهارات الأساسية اللازمة لها مثل: مهارات الفهم والاستيعاب؛ وإدراك معاني الكلمات وغيرها، التي يلاحظ فيها أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم يُظهرون قصوراً واضحاً فيها، ومن ثم ضعفاً عاماً في القراءة (الشربجي، ٢٠٠٥).

والقراءة أيضا مهارة لغوية مكتسبة لا غنى للطلبة عنها، وهي وسيلة أساسية للتحصيل الدراسي، ويرجع إليها الكثير من حالات الفشل الدراسي، إذ تشير العديد من الدراسات إلى أن (٨٠%) من ذوي صعوبات التعلم هم ممن يعانون من صعوبات في القراءة. وقد بدا الاهتمام واضحاً بموضوع القراءة نتيجة الدراسات التي أشارت إلى وجود ضعف في أداء الطلبة سواء على مستوى فك الرموز، أو الاستيعاب، أو التركيب وغيرها، ما نتج عنه حركة نشطة في ميدان صعوبات التعلم وذلك لتصميم البرامج العلاجية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات القراءة (Mercer, 1997؛ اللبودي،٢٠٠٥).

وشهد ميدان صعوبات التعلم إنجازات بحثية للتحقق من جدوى استراتيجيات التدريس المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك حتى يستطيع معلمو التربية الخاصة التنويع في استخدام هذه الأساليب والاستراتيجيات وفقاً لطبيعة صعوبة التعلم لدى الطلبة ونوعها، فظهرت العديد من هذه الطرق والاستراتيجيات التي استخدمها المعلمون مع الطلبة ذوي صعوبات القراءة، مثل: التدريس المباشر؛ ونموذج التدريب المعرفي؛ والتعلم الذاتي؛ ومراقبة الذات؛ وتدريس الاقران وغيرها (Lerner, 2000).

وقد تزايدت الأدلة في الأونة الأخيرة التي تثبت وجود علاقة وثيقة بين صعوبة القراءة لدى الطلبة وبين جوانب محددة مثل: مهارات التعرف على الكلمات، وكذلك التعرف على الرموز البصرية والصوتية وتمييزها؛ كما أن صعوبات القراءة تنتج أيضاً عن البطء في فك رموز الكلمات، ويظهر الطلبة ذوو صعوبات القراءة بطئاً في قراءة الكلمات البسيطة، وغالباً ما يتلعثم هؤلاء الطلبة بالقراءة، إذ تظهر العديد من المؤشرات الدالة على وجود صعوبات القراءة

لدى الطلبة، فهم متأخرون بمهارة القراءة، بشكل واضح، مقارنة باقرأنهم، ولا توجد لـديهم أي مشكلات فسيولوجية تتعلق بالسمع أو البصر أو القدرات العقلية، وغالباً ما تظهـر صـعوباتهم، بشكل واضح، في القراءة الجهرية، فهم غالباً ما يتلعثمون بالقراءة، ويغلب عليم التردد والتكرار في الأصوات، وعدم القدرة على تركيب الكلمات واستخدام المعاني المناسبة في حديثهم. وتظهر صعوبات القراءة لدى الطلبة على أنماط مختلفة مثل: الضعف في الإدراك؛ والتمييز البصـري؛ وضعف الاستيعاب والإدراك السمعي؛ وعدم قدرة الطلبة على تركيب الكلمات وتحليلهـا إلـى حروفها الأصلية؛ وعدم القدرة على استخدام الكلمات في المعاني والتراكيب اللغوية المختلفـة، وتظهر هذه المشكلات لدى الطلبة مجتمعة أحيانا أو بشكل جزئي، ما يشكل عائقاً كبيراً لهم في تحقيق الحد الأدنى من تعلم مهارة القراءة اللازمة في التعلم الأكاديمي (أبو غنيمة،٢٠١٠).

ويستخدم المعلمون العديد من الطرق والاختبارات للتعرف على مشكلات القـراءة لـدى الطلبة، وتعتبر ملاحظات المعلمين إحدى أهم الإجراءات التي تستخدم من أجل تحويل الطلبة إلى إجراءات التشخيص والتقييم، للوقوف على المشكلة الحقيقية لدى الطالب، كما تعتبر إجـراءات الكشف والتعرف التي تقوم بها المدرسة أداة جيدة لإحالة الطلبة إلى برامج التربية الخاصة فـي المدرسة، إذ تستخدم المدرسة العديد من الاختبارات التي تعمل على كشف وتقييم الطلبـة ذوي صعوبات القراءة في الصف العادي وبالتالي تحويلهم لخدمات التربية الخاصة، ومـن أبرزهـا الاختبارات معيارية المرجع، ومحكيّة المرجع، والاختبارات التشخيصية، كل هذه الاختبـارات تعتبر أدوات هامة يستخدمها المعلمون للكشف والتعرف على مشكلات القراءة التي تحدث لـدى الطلبة في غرفة الصف (Mercer, 1997).

ونتيجة للأخطاء التي يقع بها الطلبة في أثناء تعلمهم، فقد ظهر اتجاه تحليل الأخطاء (Error Analysis) في أواخر عقد الستينيات وأوائل عقد السبعينيات من القرن العشرين. ويرى هذا الاتجاه أنه من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل القبلي في التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة؛ لأنه ليس كل ما يتوقع حدوثه نظريًا بواسطة التحليل القبلي يقع بالفعل، فقد دلت التجارب على أن التحليل القبلي يمكن أن يتنبأ بنسبة تتراوح بين (٥٠-٦٠%) فقط من الأخطاء الفعلية، كما أن هناك مشكلات لغوية، مثل مشكلات القراءة يصعب التنبؤ بحدوثها عن طريق التحليل القبلي، وتحتاج إلى تحليل أكثر دقة وعمقاً (البدراوي، ٢٠٠٨).

ويعد تحليل الأخطاء المنتظمة ، واحداً من أساسيات التقويم بهدف الوصل لتشخيص دقيق لصعوبات القراءة التي يعاني منها الطلبة، وتحديد أسباب تلك الأخطاء. ودفعت كثرة الأخطاء

المنتظمة بالمهتمين في القياس والتقويم إلى تطوير أساليب وطرق إحصائية ملائمة لتحليل هذه الأخطاء، والوقوف على جوانب القوة والضعف عندهم، فقد اقترحت هذه الدراسات أساليب وأنظمة متعددة لتحليل الأخطاء ودراستها: كماً وكيفاً، وتعد قائمة تحليل الأخطاء القرائية التي طورها بيتا جودمان وكارولين بيرك (Goodman & Burke 1976) من أهمها وأوسعها انتشاراً، وتستخدم في الكشف عن الأخطاء التي يقع بها الطلبة في القراءة الجهرية، وأصبحت تستخدم على نطاق واسع في مهارات القراءة والكتابة والرياضيات وغيرها (Goodman, 1976).

وتكمن أهمية تحليل الأخطاء وفوائده في مساعدة المعلمين على فهم عملية القراءة، وهذا يساعدهم على إدراك استراتيجيات القراءة، وتذوق عملية القراءة بوصفها عملية تفاعل بين النص والقارئ، ويساعد هذا النظام على تطوير نظرية شاملة لعملية القراءة، بحيث يمكن تحديد مواطن القوة والضعف في أداء الطلبة وذلك بتحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسير أسباب حدوثها، ويساهم تحليل الأخطاء في التخطيط المناسب للتدريس، ومن ثم تلافي نقاط الضعف في أداء الطلبة بالقراءة مستقبلاً (الحوامدة، ٢٠٠٧).

ويحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى نوع مختلف من التدريس؛ نظراً لتباين خصائص هؤلاء الطلبة عن اقرأنهم العاديين، ما يتطلب استخدام استراتيجيات تدريسية ملائمة لخصائصهم. وحاولت معظم استراتيجيات التدريس التي استخدمت مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم التغلب على المشكلات التي يظهرها الطلبة، وخصوصاً مشكلة القراءة. وفي ظل حركة الدمج الشامل التي تنادي بدمج هؤلاء الطلبة مع نظرائهم العاديين في الصف العادي، فقد شهد ميدان صعوبات التعلم استخدام العديد من الاتجاهات والاستراتيجيات التدريسية معهم كاستراتيجيات التدريب المعرفي، التدريب المعرفي، والتعلم الذاتي، ومراقبة الذات، والتدريس المباشر وغيرها.

ويشكل التدريس التشخيصي واحداً من أهم وأحدث هذه الاستراتيجيات المستخدمة وأحدثها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والهدف من هذه الاستراتيجية، هو تصحيح مشكلة التعلم عند الطالب من خلال تصميم طرق وأنشطة من شأنها تجنب القصور أو التعويض لديه، وتركز هذه الطريقة على مجالات أكاديمية معينة مثل: القراءة والرياضيات وغيرها، وغالباً ما يركز أخصائيو التشخيص والمعلمون على تحديد المشكلات التي تظهر في العمليات السيكولوجية الأساسية مثل الذاكرة السمعية، إذ يفترضون أن بإمكانهم معالجتها. فعلى سبيل المثال إذا ما واجهت الطالب صعوبة في القراءة فيجب أن يقوم أخصائي التشخيص بتقييم ما إذا كان الطالب قد واجه مشكلات تتعلق بالذاكرة السمعية (أي تذكر الأشياء التي يسمعها)، أو ثبات الشكل (أي

معرفة الصفات المميزة لشيء معين)، أو الغلق البصري (أي إدراك شيء معين بعد رؤية جزء منه فقط)، أو أي من المجالات الأخرى المشابهة، وإذا كان الطالب يواجه مشكلة في أي من هذه الأشياء، فعلى المعلم محاولة معالجة ذلك، أو توفير تعليم معين يكون من شأنه تجنب استخدام المجالات التي يبدي فيها هذا الطالب ضعفاً (ندا، ٢٠٠٩).

إن التدريس التشخيصي طريقة تدمج بين التقييم والتدريس، إذ تسمح بملاحظة الأخطاء التي يقع بها الطلبة في القراءة. ويعكس هذا المفهوم الغاية التي يُستخدم من أجلها، وهي الإجراء التشخيصي؛ لأنه يسمح بجمع معلومات إضافية عن الطالب وتحديد الأسباب الرئيسة لحدوث الأخطاء وحصرها، وأيضاً الإجراء التدريسي؛ لأنه يوفر فرصا لتجربة الاستراتيجيات المختلفة مع الطلبة. ويقوم المعلم من خلال التدريس التشخيصي بفحص كل العوامل التي تعيق التحصيل أو التعلم الصحيح لدى الطلبة، ويتطلب التدريس التشخيصي قدرة المعلم على تسجيل النتائج والأخطاء التي يقع بها الطلبة في أثناء التدريس، وعدم انشغاله فقط بالتدريس؛ لأن التسجيل والملاحظة هما جوهر استراتيجية التدريس التشخيصي، إذ يبني من خلالهما القرار اللاحق في تدريس الطلبة. وتم تطوير هذه الطريقة لمساعدة الطلبة والمعلمين على استخدام التغذية الراجعة المناسبة، فالتغذية الراجعة عادة ما تكون ضعيفة في طرق التدريس المختلفة، لذلك يرى مؤيدو هذه الاستراتيجية ضرورة التركيز على التغذية الراجعة، ما يساعد الطلبة على تحديد الأخطاء التي يقعون بها، بالإضافة إلى استخدام الاختبارات التشخيصية ليصبح الطلبة واعين للأخطاء التي يقعون بها، وتُمكن هذه الطريقة المعلم من ملاحظة التقدم الذي يحرزه الطلبة في المجالات الأكاديمية المختلفة (Myers, 2008؛ Valencia, 1991؛ الحصين، ١٩٩٤).

إن التدريس التشخيصي طريقة تدمج بين التدريس والتقويم، فهي تساعد المعلم على اختيار طريقة التدريس الملائمة للطلبة، وتطبيق الاختبارات التشخيصية لهم، وتسمى بـــ"الاختبارات التشخيصية التنبؤية" أو "الاختبارات التشخيصية القبلية". والهدف من هذه الاختبارات معرفة ما تعلمه الطلبة مسبقاً من مهارات ومعلومات التي سوف يتم تغطيتها في التدريس لاحقا، وغالباً لا يتم إعطاء علامات للاختبارات التشخيصية، إذ يستخدم المعلمون أشكالاً أخرى للاختبارات التشخيصية، مثل: الاختبارات المقننة، والاختبارات التي يبنيها المعلم؛ كما تستخدم أيضاً المقابلات الفردية بوصفها أدوات تشخيصية يستعين بها المعلم، وذلك من خلال قيامه بطرح أسئلة عديدة ومحددة ليجيب عنها الطالب. وتشكل الاختبارات التشخيصية أداة مفيدة للمعلمين لأنها توضح لهم المستوى الحقيقي للطلبة، ما يساعدهم على التخطيط المناسب للتدريس المقدم للطلبة، وتعمل هذه الاختبارات على تحديد أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة،

والتخطيط المناسب للتدريس، فهي تعمل بوصفها أداة تنبؤية لقياس المهارات التي تعلمها الطلبة،. ويساعد التدريس التشخيصي الطلبة في استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، وتعلمهم كيفية حل المشكلات وإكمال المهمات المطلوبة منهم بشكل مستقل، فيتم من خلال جلسات التدريس التشخيصي مراقبة أداء الطلبة عندما يستخدمون استراتيجية معينة في التعلم، أو اختيار استراتيجية أخرى في موقف آخر، ثم يتم جمع البيانات في أثناء كل جلسة، وبعد ذلك مقارنتها لتحديد أي استراتيجية كانت أكثر فعالية مع الطلبة (Eisele,1967).

من هنا، فقد حاولت هذه الدراسة إلى إجراء مسح شامل للأخطاء التي يقع بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارة القراءة، وتحديد أهم هذه الأخطاء التي يقع بها الطلبة في مهارة القراءة.وايضا التعرف على فاعلية هذه الطريقة في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم العديد من الأخطاء والمشكلات الأكاديمية، التي تجعلهم متأخرين عن اقرأنهم العاديين، ما يتطلب تنظيماً أفضل للبيئة الصفية، وتدريسهم بطرق واستراتيجيات خاصة تساعدهم على التعلم بالشكل الصحيح، فمعظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون القراءة، أو الكتابة بشكل صحيح، وهم يعانون من صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية، الأمر الذي يجعلهم فئة خاصة تتطلب تدخلاً تربوياً مناسباً. ومن هنا تبرز أهمية حاجة هؤلاء إلى طرائق تدريس مختلفة عن نظرائهم العاديين، تأخذ بالحسبان ما يتصفون به من خصائص، مثل: القدرة العقلية؛ ومستوى التحصيل؛ والدافعية؛ ومراعاة المشكلات السلوكية والمعرفية التي تتسم بها هذه الفئة.

يجد المتمعن في برامج التدريس المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم أن هناك العديد من البرامج والاستراتيجيات والبدائل التربوية التي تم العمل بموجبها مع هذه الفئة. وقد حاول المؤيدون لكل هذه البدائل لمساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية؛ والسلوكية؛ والاجتماعية. ونظراً لعدم تجانس ذوي صعوبات التعلم، وتنوع جوانب المشكلات التي تظهر لديهم، فإنه من الصعب أن تنجح طريقة واحدة بعينها معهم. وانطلاقا من هذا الأمر، جاءت هذه الدراسة لتقوم على تحليل معمق لأبرز مصادر الخطأ التي يقع بها الطلبة في القراءة، واستخدام التدريس التشخيصي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر.

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت أخطاء القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه - وحسب علم الباحث- توجد قلة من الدراسات العربية التي استخدمت تحليلاً شاملاً للأخطاء في القراءة قبل استخدام أي استراتيجية لتعليم الطلبة القراءة، كما لا يوجد دراسات استخدمت التدريس التشخيصي مع ذوي صعوبات التعلم - حسب علم الباحث- وأثر هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات القراءة لديهم ، كما أن بعض الدراسات استخدمت استراتيجيات تقليدية معهم ، ولم تستخدام استراتيجيات حديثة تتناسب مع خصائص وصعوبات هذه الفئة.

ونتيجة لاستخدام معظم الدراسات السابقة لبرامج تدريبية عامة لتدريب ذوي صعوبات التعلم، وعدم إجراء تحليل معمق لجوانب القصور لدى هؤلاء الطلبة، جاءت هذه الدراسة التي هدفت إلى إجراء تحليل شامل ومعمق للأخطاء التي يقع فيها طلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والملتحقين بغرف المصادر، والتحقق من فاعلية التدريس التشخيصي في تحسين مهارات

القراءة لدى طلبة غرف المصادر ذوي صعوبات التعلم. وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

١- ما الأخطاء الأكثر شيوعاً التي يقع بها الطلبة الملتحقون بغرف المصادر ممن توجد لديهم صعوبات في القراءة؟

٢- ما فاعلية استراتيجية التدريس التشخيصي في تحسين المهارات القرائية للطلبة الملتحقين بغرف المصادر ممن توجد لديهم صعوبات قراءة؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في ما يلي :

١- ركزت معظم الدراسات العربية على تطوير برامج تدريسية علاجية بشكل عام، دون التعرف على أهم الأخطاء التي يقع بها الطلبة ذوو الصعوبات التعليمية، وهو ما حاولت الدراسة الحالية أن تتميز به.

٢- عدم وجود دراسات تناولت التدريس التشخيصي بوصفه استراتيجية علاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وأثرها في تحسين المهارات القرائية، وإعداد برامج تدريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مستندة إلى استراتيجية التدريس التشخيصي.

٣- تساعد هذه الدراسة في تحديد أهم أخطاء القراءة وأبرزها التي يقع بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- التعرف على الأخطاء الأكثر شيوعاً في القراءة لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر.

٢- التحقق من فاعلية استراتيجية التدريس التشخيصي في تحسين المهارات القرائية لهذه الفئة من الطلبة.

التعريفات الإجرائية:

- **القراءة:** هي العملية التي ينطق فيها القارئ الكلمات والجمل المكتوبة، على نحو تكون فيه صحيحة المخارج، مضبوطة في الحركات، معبرة عن المعاني التي تضمنتها، وخالية من الأخطاء دون حذف؛ أو إضافة؛ أو إبدال.

- **أخطاء القراءة:** هي إخلال الطلبة بالنطق السليم للحروف والكلمات والجمل؛ بحذف كلمات، أو حروف، أو إضافة حروف، أو كلمات في سياق الكلام، وأيضاً الخطأ في نطق الحركات وعدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتعرف إجرائياً بالدرجة الكلية على اختبار أخطاء القراءة الذي أعده الباحث.

- **التدريس التشخيصي:** مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف لتقديم المحتوى للطلبة بطريقة تساعدهم على تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف، استناداً إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، والعمل على علاجها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة:

تعد القراءة إحدى أهم الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهي وسيلة الفرد للتعرف على الفكر الإنساني وارتباطه بالثقافات الأخرى، ووسيلة أساسية للتعلم والتواصل وبناء شخصية الفرد، فالقراءة عملية عقلية ونفسية وفسيولوجية معقدة تتطلب من الفرد التعرف على المقروء والتفاعل معه، وهي عملية معقدة تشمل مجموعة من العمليات العقلية المتمثلة في: الإدراك؛ والتذكر؛ والربط. وتعرف القراءة بأنها نشاط فكري يشتمل التعرف على الحروف؛ والكلمات؛ والنطق بها نطقاً صحيحاً، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء، وحل المشكلات.

وقد حظيت مشكلة صعوبات التعلم باهتمام عالمي واسع؛ وذلك بسبب التزايد المضطرد في أعداد الذين يعانون منها، كما يتطلب التعامل مع أفرادها جهوداً كبيرة ؛ نظراً لعدم تجانسهم وتنوع صعوباتهم. ويستخدم المعلمون العديد من الأساليب والاختبارات للكشف عن صعوبات التعلم، مثل اختبارات الذكاء، والاختبارات التحصيلية المقننة، والاختبارات الأخرى التي يقوم بإعدادها المعلمون. من هنا، تبرز أهمية إشراك الطلبة وأولياء أمورهم في البرامج والأنشطة التي توضع لمعالجة الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة وتنفيذها، وملاحظة التحسن الذي يظهره الطلبة في أدائهم (Hallahan & Kauffman, 2006).

وعانى أولياء أمور هؤلاء الطلبة من الإحباط خلال تلك الفترة من عدم السماح لأطفالهم من حضور صفوف التربية الخاصة؛ وذلك لعدم وجود مشكلة واضحة المعالم مقارنة بالإعاقات الأخرى، فالطفل الذي توجد لديه صعوبة في التعلم يبدو طفلاً طبيعياً في كل شيء سوى أن صعوبة التعلم لديه تحد كثيراً من تقدمه في مجال الدراسة. وظهرت العديد من التعاريف التي جرت صياغتها لوصف الأطفال الذين توجد لديهم صعوبات تعلم، إذ يُعد التعريف الفيدرالي الأمريكي أشهرها جميعاً وأكثرها استخداماً. حث ينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، التي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية. ويتضمن الاصطلاح حالات الإعاقات الإدراكية؛ وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط؛ والديسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية. لكن الاصطلاح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساساً عن الإعاقات

البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاعاقة العقليـــة النمائيـــة أو الاضــــطراب الانفعـــالي، أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي (Smith, 2004).

وتعد القراءة من أهم الوسائل التي تنقل الأفكار من العقل البشري والمشاعر الإنسانية؛ فهي ليست عملية ضم حرف لآخر فحسب، بل إنها عملية معقدة تقوم على أساس تفســـير الرمـــوز المكتوبة، وتتطلب عمليات عقلية عدة مثل: الإدراك؛ والتذكر؛ والتنظيم وغيرها، وهي وســـيلة الاحتكاك والتفاعل الحضاري والفكري بين الثقافات والشعوب، والقراءة عملية ديناميكية تتطلب من الفرد توازناً عقلياً ونفسياً وجسمياً، وهي عملية معقدة تتطلب من الطفـــل الاســـتعداد حتـــى يستطيع القراءة، وهي ليست مجرد التعرف على الرموز المكتوبة، وإنما هي سلسلة مترابطة من العمليات الحسية والمعرفية والوجدانية، فهي تشمل عمليات الانتباه؛ والإدراك؛ والتذكر؛ والفهم؛ والتذوق (Jordan, 2000).

وأصبحت القراءة بمفهومها الحديث نشاطاً فكرياً يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها نطقاً صحيحاً، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة. بعبارة أخرى؛ أصبحت القراءة وسيلة لربط الإنسان بعالمه الذي يحيا فيه في تغيـــره وتطـــوره ومشكلاته ووسائل تسليته، وهي من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، فهي تهدف إلى توثيق الصلة بين الطالب والمواد القرائية، وتجعله يقبل عليها برغبة ليســـتقي مـــن خلالهـــا الأفكـــار والمعلومات التي تنمي قدراته وتجعله يستفيد بما يقرأ ويستمتع بـــه، ويكتســـب مـــن خلالهـــا المعلومات والمهارات (فهيم، ١٩٩٥).

ولا يمكن إنكار دور القراءة في حياة الطفل، فهي تنمي لديه الميـــول وتشـــبع حاجاتـــه النفسية، وتوثق الصلة بينه وبين الكلمة المطبوعة. لذا؛ فإن العناية بقراءة الطفـــل مـــن شـــأنها مساعدته على أن يعيش حياة أكثر فاعلية في ظل شخصية ذات سمات صحية، من هنـــا كـــان الاهتمام الواسع بضرورة تعليم القراءة للأطفال والوصول بهم إلى حد التمكن منها، وخصوصاً في المرحلة الأساسية، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى مارستها على نطاق واسع ومكثف فـــي بقيـــة المراحل التعليمية التالية، إذ ينبغي تكثيف الجهود وتركيز الأنشطة في مرحلة ما قبل المدرســـة لتهيئة الأطفال للقراءة، وتنمية مهاراتهم البصرية التي تعينهم على التقدم في القراءة منذ أوائـــل عهدهم في المرحلة الأساسية(Mercer, 1997).

فالتربية الحديثة تهتم بأن تكون مواد القراءة التي تقدم للطالب في السنوات الأولى مـــن الدراسة سهلة وبسيطة بعيدة عن التكلف، حيث تتناسب مع عمره الزمني والعقلي حتى يســـتطيع

تناولها بشغف ورغبة، فالمعلم الناجح هو الذي يقوم بتهيئة المناخ المناسب للطالب لكي يتكسب خبرات في أثناء عمليات القراءة، ولا شك في أن المعلم يستطيع تحقيق ذلك من خلال إعداد برنامج مناسبة للقراءة، ومن ثم تنميتها لدى الطلبة للوصول بهم إلى أقصى درجة من التمكن في القراءة (فهيم، ١٩٩٥).

وتشكل القراءة احدى المحاور الأساسية المهمة بصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن الأهم والأساسي فيها، إذ يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي، فهي تؤثر في صورة الذات لدى الطالب، وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك الفوضوي والقلق وغيرها. وتمثل صعوبات القراءة أكثر أنماط التعلم الأكاديمية شيوعاً، إذ تشير الإحصاءات إلى أن (٨٠%) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم ممن توجد لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة تتراوح بين (١٠- ١٥%) من مجتمع أطفال المدارس (Lerner, 2000).

وتظهر صعوبات التعلم بوجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، وغالباً ما يسبق ذلك مؤشرات عدة، مثل الصعوبة في اللغة الشفهية، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز والتسمية، وصعوبات في قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة، والكتابة، واكتساب مهارات الحساب المتعددة. وكان الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو وجود تأخر ملحوظ لدى الطالب، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بأقرانه العاديين، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر. وقد تم إبداء العديد من الأسباب المؤدية إلى حدوث هذه الصعوبات لدى الطلبة، مثل: نظرية الخلل الوظيفي بالدماغ؛ أو مشكلات في عمليات الإدراك البصري والسمعي وغيرها (Hallahan & Kauffman, 2006) .

وهناك العديد من الاختبارات القرائية أو اللغوية التي تعمل على قياس المهارات القرائية للطلبة، التي تساعد المعلم على تقويم الطالب تقويماً مستمراً، وعلى الوقوف على مشكلات القراءة التي يعاني منها بعض الطلبة وتشخيص صعوبات القراءة، ومن ثم محاولات التوصل إلى أسباب هذا الضعف في تعلم القراءة، ومحاولة التغلب على هذه الصعوبات، والعمل على وضع برنامج منظم لعلاج الصعوبات في القراءة، فالعجز القرائي لدى الطالب هو إبداء استجابات قرائية محدودة، وتأخر واضح في إمكانياته العقلية مقارنة باقرأنه العاديين في الصف.

وهناك العديد من العوامل يمكن أن تسهم في صعوبة القراءة لدى الطالب، منها عوامل جسمية؛ ونفسية؛ وبيئية؛ واجتماعية؛ أو عوامل صحية، وغيرها من العوامل الأخرى.

مفهوم صعوبات القراءة وتعريفاتها:

تعد القراءة عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وهي تتطلب العديد من العمليات العقلية لظهورها. وقد استخدمت العديد من المصطلحات لتعريف صعوبات القراءة، مثل: الديسلكسيا (Dyslexia) وعمى الكلمة (Blindness Word) لوصف صعوبات القراءة. وانتشر مفهوم صعوبات القراءة العام (١٩١٥) وتأسست مدارس خاصة لهؤلاء الطلبة. وفي العام (١٩٦٣) طور كيرك (Kirk) اختبار الينوي للقدرات السيكولغوية وغيرها من إسهامات العلماء في ميدان صعوبات التعلم عموماً وصعوبات القراءة خصوصاً.

وعلى الرغم من التباين الواضح في مفهوم وتعريف صعوبات القراءة من ظهور هؤلاء الطلبة باعتبارهم فئة مستقلة في ميدان التربية الخاصة؛ إلا أنه طرأ تغير ملحوظ بتعريفها. وفي ما يلي أهم تعريفات صعوبات القراءة: تعريف الجمعية البريطانية لصعوبات القراءة (١٩٨٩) بأنها: صعوبة في التعلم ذات منشأ تكويني في جوانب اللغة وبخاصة في مجالات القراءة؛ والكتابة؛ والتهجئة، أو في بعضهما، وقد تكون مصحوبة بصعوبة في الحساب، وتتصل، بشكل خاص، بإتقان اللغة المكتوبة واستعمالها على الرغم من أنها قد تصيب اللغة الشفوية بدرجة معينة.

كما عرفتها ميرسر(Mercer ,1997) على أنها حالة من الصعوبة الحادة في تعلم القراءة تعزى إلى اضطرابات وظيفية في النضج العصبي المركزي، أو أسباب وراثية، أو نتيجة لاضطرابات في النضج العصبي الوظيفي تتمثل في عدم القدرة على تعلم القراءة بالأساليب العادية داخل الصف.

أما جوردان (Jordan, 1996) فقد عرفها على أنها صعوبة الفرد ذي الذكاء العادي وفوق العادي على أن يكون ذا طلاقة في مهارات القراءة؛ والتهجئة؛ والكتابة الأساسية دون المستوى المطلوب أيضاً، كما تعني صعوبة الفرد في قراءة الفقرات المطبوعة والكتابة باستخدام قلم الرصاص أو الحبر، والتهجئة الصحيحة من الذاكرة، وتذكر وتطوير الجمل والفقرات ذات القواعد الصحيحة وعلامات الترقيم، وفي قراءة المعلومات الشفوية والاستماع لها بشكل صحيح. وتعد صعوبات القراءة خللاً وظيفياً دماغياً وراثياً تتناقله العائلات من جيل إلى آخر، ويمكن

التقليل من حدة صعوبات القراءة من خلال البرامج العلاجية، ولكن لا يمكن التغلب عليه بشكل نهائي.

كما عرفها كاتس (Cats, 1989) على أنها اضطراب لغوي نمائي يشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية، ويحدث منذ الولادة ويستمر حتى مراحل العمر اللاحقة، ويكون على شكل صعوبات في النظام الصوتي تتمثل في عدم القدرة على الترميز والاسترجاع واستعمال الأنظمة الرمزية الصوتية والتي تظهر في الكلام وعدم الوعي اللغوي الصوتي.

مكونات مهارة القراءة:

تقسم مهارات القراءة إلى منتجين رئيسين هما: التعرف على الكلمة، والفهم القرائي وكلا المكونان متكاملان، ويتم التركيز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، أما الفهم القرائي فيتم التركيز عليه للمراحل اللاحقة لتعلم اللغة.

وتشير مهارات التعرف على الكلمة إلى قدرة الطالب على التعرف على الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات الغامضة عليه مقروءة عن طريق ترميز الكلمات والحروف مع الأصوات، وبغير الفاعلية الكاملة لهذه المهارة تتضاءل كفاءة المهارات الأخرى. وتمثل عملية نطق الكلمات مهارة رئيسية ، وهي المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع القراءة. وتشير الأبحاث إلى أن تدريب الطلبة ذوي صعوبات القراءة في التعرف على الكلمات واكتسابهم العديد من المفردات اللغوية يؤدي إلى زيادة خبرتهم اللغوية، ومن ثم تحسن ذخيرتهم اللغوية بشكل عام (Chall, 1991).

إن مهارة التعرف على الكلمات هي إحدى المهارات البالغة الأهمية للقراءة، إذ تمكن الطلاقة في هذه المهارة الأشخاص الذين يقرأون من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة، وبغير الفاعلية لهذه المهارة تتضاءل كفاءة وظيفة المهارات المعرفية الأخرى وفاعليتها، فالطلبة الذين يبذلون جهداً كبيراً في التعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز والمعالجة واستخلاص المعاني في النصوص ضعيفة دائماً، وتتضمن مهارة التعرف على الكلمة استراتيجيات عدة تساعد الطلبة في التعرف على الكلمات. ومن هذه الاستراتيجيات: نطق الكلمات؛ ومدلول الكلمات، وبطء استرجاع الكلمات؛ ودلالات النص الذي يقرأوه الطالب (الزيات، ١٩٩٨).

والفهم القرائي هو المكون الثاني للقراءة، فالهدف من القراءة هو فهم المعنى، ربما لا يصل الطالب إلى المعنى من كل كلمة واحدة، ومن الممكن أن يفسر القارئ الكلمات من خلال تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات على أنها أجزاء للجمل والجمل على أنها أجزاء للفقرات والفقرات على أنها أجزاء للموضوع، وقد عرف بعض الباحثين الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

ويُعد الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيراً في ذوي صعوبات القراءة، كما انه أقلها قابلية للعلاج، فالطلبة الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلة لا يحرزون تقدما ملموساً في الفهم القرائي، وتظل حاجتهم قائمة إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم والتدريب عليها (الزيات، ١٩٩٨).

وتعتبر عملية الفهم القرائي من العمليات المعقدة، ولكي تتم لا بد من وجود ثلاثة مستويات لها وهي: المستوى الحرفي؛ والمستوى التفسيري؛ ومستوى الأفكار. كما يعتمد الفهم القرائي على ثلاثة عناصر أساسية هي: القارئ؛ والنص؛ والسياق. كما تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمادة التي يقرأها. وأما النص؛ فيجب أن يتميز بالوضوح والتنظيم؛ وحسن الطباعة؛ وتناسق الألوان، ما يشكل عناصر جذب وتشويق للطالب، كما ينبغي أن يقدم في سياق يناسب الموضوع الذي يطرحه، فالموضوع داخل صحيفة ما يختلف عنه تماما عندما يكون في كتاب علمي مقرر الهدف منه تحصيل المعلومات وفهم التفاصيل، فالفهم القرائي عملية معرفية يستحضر فيها القارئ كل خبراته السابقة في أثناء موقف القراءة (أبو نيان،٢٠٠١).

المؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة:

يمثل الاستعداد القرائي للطلبة جزءاً أساسياً من عمليات التعلم، وهو جزء من قانون الاستعداد الذي يعد أحد قوانين التعلم الأساسية، ويشير الاستعداد إلى تهيؤ الفرد من الناحيتين: الجسمية؛ والعقلية قبل البدء في تعلم مهارة من المهارات. ويعرف الاستعداد القرائي بأنه العمليات والاستراتيجيات والأنشطة المصممة خصيصاً للطلبة لتعلم القراءة بأسلوب منهجي. ويظهر الطلبة ذوو صعوبات القراءة قصوراً في استعدادهم للقراءة مقارنة باقرأنهم العاديين، كما يظهر هؤلاء الطلبة جوانب قصور متعددة مثل: الضعف في الإدراك؛ والتمييز السمعي؛ وضعف الاستيعاب والإدراك البصري. وتظهر هذه المشكلات لديهم مجتمعة أحيانا أو بشكل جزئي، ما

يشكل عائقاً كبيراً لهم في تحقيق الحد الأدنى من تعلم مهارة القراءة اللازمة للتعلم الأكاديمي (أبو غنيمة، ٢٠١٠، عبدالباري، ٢٠١٠).

إن مشكلات الإبدال والحذف والإدراك البصري هي مشكلات كان يعتقد أنها المسببة لصعوبات القراءة في بداية الأمر، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى عوامل أخرى، مثل المشكلات المرتبطة بالفونولوجيا (Phonology) التي تبحث في الوعي الفونيمي وأثره في تطور مهارات القراءة المبكرة؛ والمشكلات المرتبطة بفك الشيفرة (Decoding)؛ ومشكلات الطلاقة (Fluency)؛ ومشكلات الفهم؛ أو الاستيعاب (Comprehension) والتراكيب اللغوية، مثل: النحو والصرف في اللغة (Syntax) ودلالات المعاني (Semantics)، هي التي تعد أسباباً حقيقية وراء صعوبات القراءة، إضافة إلى عوامل أخرى تساهم بحدوثها مثل: المدرسة؛ والأسرة؛ والمنهاج المدرسي؛ والمعلم، كل هذه العوامل قد تكون سبباً لحدوث صعوبات القراءة (عبدالله، ٢٠٠٧).

ويستخدم المعلمون العديد من الطرق والاختبارات للتعرف على مشكلات القراءة لدى الطلبة، وتشكل ملاحظات المعلمين إحدى أهم الإجراءات التي تستخدم من أجل تحويل الطلبة إلى إجراءات التشخيص والتقييم، وذلك للوقوف على المشكلة الحقيقية لدى الطالب، كما تعد إجراءات الكشف والتعرف التي تقوم بها المدرسة أداة جيدة لإحالة الطلبة إلى برامج التربية الخاصة في المدرسة، إذ تستخدم المدرسة العديد من الاختبارات التي تعمل على كشف الطلبة ذوو صعوبات القراءة وتقييمهم في الصف العادي، ومن ثم تحويلهم لخدمات التربية الخاصة. ومن أبرزهذه الاختبارات: الاختبارات المعيارية المرجع؛ والمحكيّة المرجع؛ والاختبارات التشخيصية، التي يستخدمها المعلمون والمدرسة بوصفها أدوات مهمة للكشف والتعرف على مشكلات القراءة التي تحدث لدى الطلبة (Mercer, 1997).

ووجهت العديد من الانتقادات إلى الاختبارات التي تكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة، ما زاد الاهتمام بالتركيز على مهارات ما قبل القراءة، وتعرف على أنها المعرفة عن القراءة والكتابة والسلوكيات المرتبطة بها للأطفال غير القارئين بعد. فعندما يواجه الطفل مشكلة في اكتساب هذه المهارات وتطويرها يعد معرضاً لصعوبات القراءة، وغالباً لا يصل إلى مستوى اقرانه في الصف. ويعد الوعي الصوتي (Phonological awarness) أحد أهم مؤشرات التنبؤ بالتحصيل القرائي للأطفال، فالكلام يتكون من وحدات صوتية عدة تبدأ من الفونيم ثم إلى الحرف فإلى المقطع لتصل أخيراً إلى الكلمة، إذ يبدأ الأطفال بتكوين وعي تدريجي بالتركيب الصوتي، وهو القدرة على تحليل اللغة الشفوية إلى مستوى الصوت الواحد،

ففي المراحل الأولى لتطور الوعي الصوتي لدى الطفل، يجب أن يكون بمقـدور الطفـل فهـم معاني الكلمات ، وتصنيفها بناء على بدايتها أو وسطها أو نهايتها، وأيضاً على مستوى المقطع يجب على الطفل أن يكون بمقدوره فهم أن الكلمة تتكون من مقاطع عدة، وأن الجملة مكونة من كلمات عدة، وتشير الدراسات إلى أن الطفل يكتسب الوعي الصوتي مبكراً بنسبة (٥٦%) فـي سن الرابعة و(٧٤%) إلى سن الخامسة (١٠٠%) في سن السادسة، وأن مساعدة الأطفال علـى تطوير المهارات الصوتية واكتسابها تساهم في الوقاية من الآثار السلبية لعدم اكتساب الأطفـال مهارات الوعي الصوتي. أما الأطفال الذين لا يطورون هذه المهارات؛ فإن هذا الأمر قد يساهم في عدم قدرتهم على تطوير مهارات القراءة، وهي مصدر المشكلة الأساسية عند معظم طلبـة صعوبات التعلم (Pullen & Justic, 2003).

كما تعد معرفة مبادئ الحروف واحدة من أهم مؤشرات صعوبات القراءة، حيث تشـير إلى فهم الفكرة الأساسية بأن اللغة المكتوبة تشمل رموزاً تعبر عن أصوات اللغة المنطوقة، وهي تؤدي دوراً أساسياً في تطور مهارات التعرف على الكلمات ومهارات فك الرموز، أي تحويـل الكلمات المكتوبة إلى لغة منطوقة عن طريق توثيق المعرفة السابقة عن التوافق بـين الرمـوز وأصواتها، وأن قدرة الأطفال على معرفة الرموز هي عنصر مهم في التنبؤ بنجاحهم في القراءة لاحقاً (Mccaradele, et. al, 2001).

وترتبط مهارة اللغة الشفوية ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل القرائي خصوصاً الاستيعاب القرائي، وتشير الدراسات إلى أن أداء أطفال الروضة وما قبلها على معاني الكلمات (Semantic) وقواعد اللغة (Syntax) يُعد مصدراً مهماً في تباين القدرة على القراءة لـدى الأطفـال عنـد التحـاقهم بالمدرسة؛ فالأطفال الذين عانوا من مشكلات مبكرة في المفردات والقواعد يعانون من مشكلات القراءة مقارنة مع الأطفال الذين اكتسبوا مهارة اللغة الشفوية بما يتناسب مع عمرهم الزمنـي. وهذا يؤكد أهمية أن يكتسب الطفل هذه المهارات خلال مرحلـة الطفولـة المبكـرة (عبـدالله، ٢٠٠٨).

وأشارت ليرنر (Lerner, 2000) إلى أهمية المؤشرات التالية للتنبؤ بصعوبات القراءة لدى الأطفال ما قبل الدراسة:

- المشكلات في المهارات الحركية الكبيرة: وتمثل احدى المؤشرات الشائعة التـي تتنبـأ بظهور صعوبات التعلم وجود مشكلات في المهارة الحركية الكبيرة يحتم على الأطفـال استخدام الحركات الكبيرة عندما يحركون الذراعين والساقين والجذع واليدين والقدمين،

ويبدي الأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في المهارات الحركية الكبيرة فتبدو عليهم حركات (خرقاء) عند المشي والجري والقفز.

- المشكلات في المهارات الحركية الدقيقة: وتتصل باستخدام الحركات الدقيقة في تحريك الأصابع والمعصم وتنسيق حركة العينين واليدين. ويميل الأطفال الذين يعانون من مشكلات تتصل بالمهارات الحركية الدقيقة إلى البطء في تعلم ارتداء الملابس؛ وتعلم مهارات تناول الطعام؛ واستخدام الأزرار والأقلام. وتبدو المشكلات المرتبطة بتطور المهارات الدقيقة الواضحة عندما يعاني الأطفال من صعوبة تركيب المتاهات (puzzle) وهي قطع خشبية صغيرة تركب معاً لتكون شكلاً ما، ومن صعوبة ألعاب الفك والتركيب، والرسم، واستخدام المقص في القطع، وفي سنوات المرحلة الابتدائية اللاحقة تبدو هذه الصعوبات واضحة عندما تكون عملية الكتابة لدى الطفل شاقة وبطيئة.

- المشكلات في المعالجة السمعية: وترتبط هذه المشكلات بقدرة الطفل على تفسير الأصوات التي يسمعها إذ تقدم هذه القدرة مساراً مهماً نحو التعلم، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة يكشفون عن علامات مبكرة لصعوبات تتصل بقدرات المعالجة السمعية. فهؤلاء الأطفال يسمعون، ولكن الصعوبة عندهم تكمن في أبعاد عدة من المعالجة السمعية مثل: الوعي الصوتي؛ والتمييز السمعي؛ والذاكرة السمعية؛ والتتابع السمعي، والدمج السمعي.

- المشكلات في المعالجة البصرية: رغم أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في المعالجة البصرية يتمتعون بقوة إبصار طبيعية، إلا أنهم يواجهون مشكلات في التمييز البصري للحروف والكلمات، أو في الذاكرة البصرية أو في الإغلاق البصري. وتعد مشكلات المعالجة البصرية لدى أطفال ما قبل المدرسة علامات مبكرة لصعوبات التعلم، وإذ إنها تتنبأ بالصعوبات اللاحقة في مجال القراءة.

- مشكلات في مهارات الاتصال واللغة: وهي مشكلات ترتبط بقدرة الفرد على استخدام اللغة في إيصال أفكاره. وتعد هذه القدرة عنصراً أساسياً في التعلم. إذ يواجه الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الاتصال واللغة صعوبة في فهم لغة الآخرين والإصغاء لهم؛ والاستجابات للتعليمات؛ وبدء التواصل؛ والتوضيح؛ والمشاركة في الحوارات؛ والتواصل مع الآخرين.

- مشكلات الانتباه: وهي سلوكيات تتصل باضطراب عجز الانتباه يعـاني منهـا بعـض الأطفال ذوي صعوبات التعلم:. ويشتمل هذا الاضطراب على سلوكيات النشاط الزائـد؛ وعدم الانتباه. ولا يستطيع الأطفال في مثل هذه الحالة تنظـيم مسـتويات نشـاطهم أو التحكم بها بإذ تنسجم مع متطلبات الموقف. فهم يتصرفون كما لو كانوا تحت تأثير قوة توجههم نحو حركة مستمرة، ويشعرون بالضيق إذا جلسوا، ويصدرون ضوضاء عالية، كما أنهم يعانون من صعوبة في إتمام المهمات المطلوبة منهم.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات القراءة:

يظهر ذوي صعوبات القراءة العديد من الخصائص أو المؤشرات للتشخيص والتي تـدل على وجود صعوبات محددة في القراءة، وهي:

١- التباين بين القراءة والقدرة العقلية:

يدل هذا المؤشر على التباين بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي للطالب، وخصوصاً القراءة؛ بمعنى أن الطالب يتمتع بقدرات عقلية طبيعية، إلا أنه يفشل بالحصول على مستوى جيد بالقراءة. من هنا يظهر هذا التباين الواضح (الوقفي، ٢٠٠٣).

٢- تأخر القراءة وضعف في الإملاء:

يبدو ضعف القراءة واضحا لدى ذوي صعوبات القراءة تتمثل بصعوبة إملاء الكلمات، أو قلب أو عكس في الحروف أو المقاطع ، وتنتج هذه الصعوبة عن قصور في التمييز البصري أو التمييز السمعي بين الحروف المتشابهة في شكلها أو صوتها، كما يمكن أن تنتج عن عدم قدرتهم على تتبع أصوات الكلام، نظرا للصعوبة في التحليل السمعي أو لتأخر في قدرة الطالـب علـى إعادة إنتاج الأصوات (الوقفي، ٢٠٠٣).

٣- صعوبات التوجه المكاني:

هي صعوبات في التمييز بين مفاهيم الأضداد يميناً ويساراً، فوق وتحت، ما يجعل الطلبـة يتيهون في توجههم عند القراءة أو الكتابة، ويعكسون في اتجاه بعـض الحـروف، أو يرونهـا مقلوبة، أو يقفزون عن كلمات أو حروف أو سطور عندما يقرأون.

٤- صعوبة التسلسل:

تبدو مظاهرها في صعوبة حفظ أيام الأسبوع بترتيبها أو شهور السنة بتواردها الزمني، وكذلك

في الحروف الهجائية مرتبة، والأرقام الحسابية، وتوارد الحروف والمقاطع في الكلمة، ويرجع ذلك إلى ضعف في الذاكرة السمعية التتابعية (Lerner, 2003).

٥- ضعف في مهارات الذاكرة قصيرة المدى:

يظهر الطلبة ذوي صعوبات القراءة ضعفا في استخدام استراتيجيات الذاكرة القصيرة تتمثل في تذكر أنماط الحروف والصلة المناسبة بين الحروف (الرمز) والصوت، وتكوين صور عقلية للكلمات والحروف والأرقام، وهذه المشكلة تقود إلى الصعوبة في مجال الوعي الصوتي على ترتيب الأصوات في اللغة المكتوبة وبخاصة في الترميز الصوتي (الوقفي، ٢٠٠٣).

٦- قصور في الاستيعاب القرائي:

يشير إلى قدرة الطالب على تكوين معانٍ تنشأ من خلال التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص والمعلومات الموجودة في خلفية القارئ المعرفية وهو الهدف النهائي لعملية القراءة (Mercer, 1998 ؛Lerner, 2000).

أخطاء القراءة:

تعد القراءة مهارة أساسية من المهارات اللغوية، وهي إحدى أهم الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المدرسة، وتؤثر صعوبات القراءة، بشكل واضح في الطلبة؛ لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي بالمواد الأخرى، ما يؤثر في تحصيل الطلبة في معظم المواد الدراسية. ويشير كيرك وكالفانت (١٩٨٨) إلى أن نسبة تترأوح بين (٦٠- ٧٠%) من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم هم ضمن صعوبات القراءة (السرطاوي، ١٩٨٨).

ويظهر الطلبة ذوو صعوبات القراءة العديد من الأخطاء، نظراً لعدم تجانس هذه الفئة، فقد تنوعت أخطاؤهم بالقراءة. وفي ما يلي أهم هذه الأخطاء:

١- البطء الواضح في تطور اكتساب مهارة القراءة:

وهي صفة مهمة تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، فالأطفال في هذه المرحلة يتأخرون بشكل واضح عن اقرأنهم العاديين، إذ تكون صعوباتهم واضحة في التحليل وتركيب الكلمات وتطور القراءة الجهرية، فهم غالباً متأخرون عن الطلبة العاديين (Macmillan et. al. 1998).

٢- الخلط بين الحروف:

وتبرز هذه المشكلة لدى الطلبة في حروف اللغة المتشابهة مثل: (ب – ت – ش – ر – ث – ق – غ – ن) وأيضاً هناك مشكلة موقع النقاط فوق الحروف أو تحتها: (ب – ت – ث، ج – خ – ح) وغيرها، وكذلك مشكلات الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة (ت – ـة) ومشكلات الألف المقصورة والياء في نهاية الكلمة (ى – ي).

٣- صعوبة التعرف على الحروف وقراءتها:

إذ يجد الأطفال ذوو صعوبات القراءة صعوبة واضحة في ملاحظة الاقتران بين الحرف والصوت، وقد تكون المشكلة عند حروف محددة أو جميع الحروف (طيبي وآخرون، ٢٠٠٩).

٤-التعرف على الحروف وقراءتها في أوضاع محددة فقط:

من المؤكد أن معظم حروف اللغة العربية تتغير شكلها في أثناء وجودها بالكلمة: (بدايتها؛ وسطها؛ ونهايتها). وهنا يجد هؤلاء الطلبة صعوبة في قراءتها في أثناء الكلمة، فهم يقرأونها منفردة فقط، ويجدون صعوبة كبيرة بقراءتها في الكلمة خصوصاً أن الحروف تتغير بالكتابة مثل: (ك – ل – ع – غ).

٥-البطء الواضح في القراءة:

يحتاج الأطفال العاديون إلى وقت قصير جداً للتعرف على الكلمة وقراءتها، في حين نجد أن الأطفال ذوو صعوبات القراءة يحتاجون لوقت أطول في التعرف على الكلمة وقراءتها، خصوصاً في الكلمات الطويلة، أي كثيرة الحروف أو الكلمات غير المألوفة التي لم يعتد الطالب على رؤيتها وقراءتها.

٦-الخلط بين الحروف التي تختلف أصواتها بسمة صوتية واضحة:

تختلف الأصوات اللغوية في ما بينها بسمات صوتية تميزها عن بعضها بعضاً، مثل (س –ز). وتبرز أهم المشكلات في الأصوات العربية بين الأصوات المفخمة والمرققة (ص/س، ظ/ذ، ض/د) فقد يخلط الطفل بين الأصوات، ويصعب عليه التمييز بينها:

صيف، سيف / ضم، دم. وغيرها.

وكذلك الخلط بين أصوات المد الطويل والمد القصير:

دم، دام / فُل، فول / سِن، سين / صُم، صوم.

٧-حذف كلمة صغيرة أو حذف حرف أو أكثر من الكلمة :

قد يحذف الأطفال بعض الحروف من الكلمة (مدرسة – درسة) أو يعملون على إبدال حرف مكان حرف آخر. ويلاحظ على الأطفال أنهم يقرأون الكلمات كما ينطقونها، كما يحذف الطلبة بعض الكلمات من القراءة مثل: حروف الجر والعطف (من، على، إلى)، (ثم، أو، و) وهي ضرورية لتمام المعنى عند القراءة.

٨-صعوبة القراءة بتسلسل الحروف:

بمعنى أن الطلبة لا يقرأون الكلمات بتسلسل منطقي؛ فهم يقرأون بشكل خاطئ أو بمعنى آخر، وهنا يحدث أن الطالب لا يمتلك القدرة على القراءة بتسلسل الحروف، فنلاحظ أن هذه الكلمات جميعها تتكون من ثلاثة حروف لكنها تعطي معاني مختلفة تماما (حلم، حمل، لحم) (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩).

٩-صعوبة القراءة الجهرية:

يفضل الطلبة ذوو صعوبات القراءة الجماعية مع زملائهم على القراءة الفردية حتى لا يكتشف أحد أخطاءهم في القراءة، كما أنهم يفضلون القراءة الصامتة على القراءة الجهرية، وهي طريقة يحاول الطالب من خلالها التهرب من القراءة الجهرية أمام الجميع، وذلك لضمان عدم اكتشاف المعلم أو زملائه أخطاءه في القراءة.

١٠- إضافة بعض الكلمات:

فقد يضيف الطفل كلمات غير موجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة؛ فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى السعودية).

١١- إبدال بعض الكلمات:

وهنا يبدل الطلبة الكلمات بأخرى تحمل المعنى نفسه لسهولتها عليهم، بأخرى، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) وهكذا.

١٢- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل:

(ك، ق)، (ت، د)، (ظ، ض)، (س، ز)، وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (دود) بدلا من (توت).

١٣- ضعف في التمييز بين أحرف العلة، فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

١٤-ضعف في تتبع مكان الوصول إلى القراءة، وازدياد حيرة الطالب عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية سطر آخر.

١٥- قراءة الجمل/الكلمات ببطء (Megan, et. al, 2002).

تحليل الأخطاء: (Error analysis)

لقد برز الاهتمام بعملية تحليل الأخطاء في التعلم نتيجة المشكلات التي تواجه الطلبة في تعلمهم. وكان أول هذه الاهتمامات من خلال كتابات وأبحاث العالم الأمريكي جودمان (Goodman, 1976) التي ركزت - في البداية- على أخطاء الطلبة في القراءة، وظهر أول نظام لتحليل الأخطاء على يد كل من: يتا جودمان، وكارولين بيرك (Goodman & Burke) (Reading Miscue Inventory RMI)، ثم تطور هذا النظام عام (١٩٨٧)، وأصبح يستخدم في العديد من المجالات مثل: أخطاء الكتابة، وأخطاء العمليات الحسابية، وأخطاء النطق والقراءة وغيرها من المجالات التربوية، وتمر عملية تحليل الأخطاء بمراحل عدة، يستخدمها المعلمون والقائمون على إجراء عملية التحليل للطلبة وهي:

١- تحديد الأخطاء ووصفها.

٢- تفسير هذه الأخطاء.

٣- تصويب الأخطاء وعلاجها.

ويُعد نموذج جودمان (Goodman) لتصنيف الأخطاء القرائية في القراءة الجهرية من أقدم نماذج تحليل الأخطاء، ويقوم على افتراض مفاده أن القراءة عملية استيعاب، وأن القارئ يقوم باستحضار تفكيره من أجل إعادة بناء المعنى الموجود في النص، وتُعد القراءة مفتاحا لعمليات أخرى تتبعها مثل: التصنيف؛ والتنبؤ؛ والتحليل؛ والنقد حتى تستكمل الاستراتيجيات القرائية من أجل بناء المعنى. وينطلق نموذج جودمان من نظرة حديثة إلى عملية القراءة هي أنها مقدمة لعمليات أخرى تهدف إلى استيعاب المقروء، إذ يعتمد نظام (Goodman) لتحليل الأخطاء القرائية في القراءة الجدية على أنظمة اللغة الثلاثة التالية:

١- النظام الرمزي الصوتي (Phonology): ويتم خلاله ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات، ويهتم ببنية الكلمة التي تمثل نظاماً ضابطاً للتهيئة.

٢- النظام التركيبي النحوي (Syntax): ويتضمن كيفية ضبط التراكيب من ناحية القواعد في عمليتي القراءة؛ والاستماع.

٣- النظام الدلالي (Semantics): وهو المعنى؛ لأنه يعتمد مباشرة على الخبرات وتطور المفهوم لدى القارئ.

ويمتاز هذا النظام بالتركيز على نوعية الأخطاء وعددها، ويرى أن القارئ يقع في الخطأ نتيجة استخدامه أحد أنظمة اللغة دون النظامين الآخرين، ونجاح عملية القراءة يتطلب من القارئ استخدام الاستراتيجيات القرائية المناسبة للتغلب على المشكلات التي قد توجه القارئ في أثناء القراءة، مثل التثبت؛ والتأكد؛ والتمييز؛ والتصويب؛ والانتهاء من عملية القراءة.

ومرت عملية تحليل الأخطاء بعمليتين تطوريتين لهذا النظام: الأولى عام (١٩٧٢) على يد جودمان بيرك (Goodman&Burke)، والثانية عام (١٩٨٧) على يد جودمان وبيرك(Goodman & Waston, Burke) إذ قاموا بتقسيم هذا النظام إلى ستة مجالات هي:

١- مقبولية القواعد (Acceptable Syntax): ويستدل من خلالها على قدرة القارئ على إنتاج التراكيب لغوية مقبولة من ناحية مطابقتها لقواعد النحو، وقد تكون هذه التراكيب غير مقبولة من ناحية المعنى.

٢- مقبولية الدلالات اللفظية (Acceptable semantic): وهنا يشترط أن تكون التراكيب اللغوية مقبولة من ناحية القواعد لتكون مقبولة من ناحية المعنى.

٣- الاستعمال الاجتماعي للغة (Pragmatic meaning): وتشير إلى قدرة القارئ على الاحتفاظ بالمعنى المناسب للسياق اللغوي، وتوفر مسألة تغيير المعنى مسألة لقياس مدى تأثير الخطأ في القراءة على اكتساب المعنى الأصلي الذي يقصده المؤلف.

٤- التصحيح (Correction): إن حدوث تصحيح في السياق أو عدم حدوثه في ما يتعلق بأخطاء القراءة يفيد في تحديد استراتيجيات التثبت عند القارئ، فعندما يدرك القارئ أنه ارتكب خطأ، فإنه يحاول أن يصحح ذلك الخطأ، ويلاحظ أن القراء الأقل كفاءة لا يأبهون بمدى ما تعنيه اللغة التي يستعملونها لغيرهم ، ويبدو أنهم لا يحاولون إتقان لغتهم، كما يفعل القراء الأكثر كفاءة. فهم لا يصححون أخطاءهم؛ لأنهم قد لا يعتبرونها ذات تأثير في تطور المعنى.

٥- الشبه بين صورة الكلمة في النص ولفظ القارئ: وتدل على مدى إفادة القارئ من نظام العلاقات بين الأصوات، والحروف في عملية القراءة، ويتم بتقسيم الإجابة الملاحظة، والإجابة المتوقعة إلى ثلاثة أجزاء، فإذا وجد أن أثنين من مقاطع الإجابة الملاحظة يشبهان مقطعين من مقاطع الإجابة المتوقعة شريطة أن تكون هذه المقاطع المتشابهة في الموقع نفسه من كل كلمة؛ فإنه يمكننا الحكم بوجود درجة تشابه عالية بين الكلمتين، أما

إذا كان التشابه بين الكلمة الملاحظة، والكلمة المتوقعة في حرف واحد في بداية الكلمة، أو في وسطها، أو في نهايتها، فإننا نحكم بوجود درجة ما من التشابه بين الكلمتين، وإذا لم يكن هناك أي شيء مشترك بين الكلمتين، فلا تشابه بينهما.

٦- الشبه بين صوت الكلمة في النص ولفظ القارئ: تقيم الكلمتان اللتان يمكن استبدال واحدة منهما بالأخرى بتقسيم كل من الكلمتين إلى ثلاثة مقاطع، فإذا تشابه صوتان في مقطعين في الكلمتين؛ فإنه يقال إنهما متشابهتان. أما إذا كان الشبه في مقطع واحد فقط، فيقال إن هناك درجة ما من الشبه بين الكلمتين، وإذا لم يوجد أي شبه بين مقاطع الكلمتين، فلا يوجد شبه بينهما أبدا.

ومن أهم التجديدات التي حدثت في نظام تحليل الأخطاء (R.M.I) المعدل إعادة تنظيم العلاقات الخاصة بإعطاء المعنى وعلاقات القواعد. وتم إعادة هيكلة النظام بعد حذف المجالات التالية (اللهجة؛ والتنغيم؛ والوظيفة النحوية)، ما اكسب هذا النظام كثيراً من السهولة والمرونة في مجال التطبيق العملي، كما يمتاز بأنه أداة فعالة في الكشف عن قوة القارئ، وقدراته القرائية، وهو نظام علاجي يمكن منه تحديد مجال ضعف القارئ، وقدرته القرائية بناء على نتائجه، كما يمكن استخدامه في الكشف عن الأخطاء القرائية في القراءة الجهرية في جميع اللغات العالمية.

وينظر جودمان (Goodman,1976) إلى القراءة في هذا النموذج على أنها عملية دائرية تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة، وتنتهي بالحصول على المعنى، ويرى أن هذه العملية تتم ضمن أربع مراحل متكاملة ترتبط كل مرحلة بالتي تليها بعلاقة لولبية، ومن هذه المراحل ما يلي:

١- المرحلة البصرية (The Optical Cycle): وفيها يحرك القارئ عينيه عبر السطور، إذ يركز ببصره على نقاط محددة هي بمثابة مفاتيح لأهم المعاني المتضمنة في المقروء.

٢- المرحلة الإدراكية (The Perceptual Cycle): وتعتمد على معرفة القارئ، ومهارته في التفاعل مع أشكال المادة المكتوبة، وما لديه من مفاهيم سابقة حول المقروء، إذ يتم التفاعل بين ما لدى القارئ من خبرات سابقة، وبين فكر الكاتب الذي يتمثل في المعاني المتضمنة في المادة المكتوبة لتكوين صورة ذهنية واضحة عن المقروء.

٣- المرحلة البنائية أو النحوية (The Syntactic Cycle): بما أن للغة قواعد، وتراكيب نتمكن بوساطتها من التعبير الكامل عن أفكارنا، أو خبراتنا الإنسانية، فإن معرفة القارئ بأنظمة بناء الجمل، والتراكيب، وإدراكه للعلاقات القائمة بينها تؤدي - بشكل أو بآخر- إلى حصول القارئ على المعاني المتضمنة في ما يقرأ.

٤- المرحلة الدلالية (The Symantec Cycle): يتم انتقال القارئ من مرحلة القراءة إلى مرحلة المعنى، ثم البدء بتخزين هذه المعاني في الذاكرة، واكتساب المعاني من السياق للجملة، أو من خلال المحتوى (نصر، ١٩٩٠).

اتجاهات تحليل الأخطاء اللغوية:

تعددت اتجاهات تحليل الأخطاء اللغوية، فتوزعت على أربعة اتجاهات هي:

- الاتجاه التقليدي (Traditional Approach):

ساد الاتجاه التقليدي في الدراسات اللغوية القديمة التي تناولت الأخطاء اللغوية سواء أكانت الدراسات مخصصة لدراسة الأخطاء اللغوية أم لغيرها، وعلى الرغم من العيوب الكثيرة لهذا النموذج وقصوره في الكشف عن العديد من الأخطاء والأسباب المؤدية لهذه الأخطاء، إلا انه بقي مستخدما حتى الربع الأخير من الألفية الثانية. ويعود ذلك إلى أن معظم الباحثين لم يطوروا هذا النموذج، واقتصرت جهودهم على تحديد الأخطاء اللغوية التي يقع بها القارئون.

- الاتجاه التقابلي (المقارنة) (Comparative Approach) :

يُعد هذا الاتجاه أحد أهم موضوعات دراسات اللسانيات في اللغة، والأساس الذي تعتمده في تحليل أخطاء المتعلمين الناطقين بغير لغتهم الأم. ويقوم هذا الاتجاه على دراسة الأخطاء اللغوية دراسة وصفية موضوعية وفق أسس محددة، ويوضح التحليل التقابلي الطريقة التي يمكن بها للغة الأم أن تسهل أو تعوق تعلم عناصر معينة في اللغة الثانية، ويمكنه أن يفسر كثيراً من الأخطاء اللغوية التي تحدث في أثناء محاولة المتعلم تعلم عناصر اللغة المختلفة.

- اتجاه تحليل الأخطاء (Error Analysis Approach):

ظهر هذا الاتجاه بوصفه بديلاً عن الاتجاهات السابقة، وكان للمدرسة المعرفية دورٌ فعال في نشوء هذا الاتجاه، إذ يعمل على التعرف على الأخطاء التي يقع بها الطلبة أثناء عملية القراءة، وتحديد الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، ويرى هذا النموذج

بان الأخطاء اللغوية أخطاء تطورية؛ أي إنها ناتجة في داخل اللغة، وتتم تحليـل أخطـاء الطلبة بعد جمعها وتصنيفها إلى فئات، ومن ثم تفسيرها، واقتراح الحلول المناسبة لمعالجة هذه الأخطاء.

- الاتجاه التكاملي (Inclusive Approach):

لقد دعت عيوب اتجاهات تحليل اللغة السابقة بعض الباحثين إلى الدعوة إلى اتجاه جديد يجمع بينهما، وعليه يمكن تسميته بالاتجاه التكاملي في تحليل الأخطاء اللغوية، وجاء هذا الاتجاه نتيجة لان الاتجاهات السابقة باستثناء اتجاه تحليل الأخطاء تهتم بتحديد ووصف الأخطاء دون تفسيرها، ما دعا إلى ضرورة وجود نموذج متكامل يجمع كل إيجابيات الاتجاهات السابقة وذلك لتحليل شامل و منظم للأخطاء اللغوية.

التدريس التشخيصي (Diagnostic Teaching):

يلاحظ أن الطلبة الذين يتلقون التدريس من خلال طرق التدريس الجمعية يقعون في أخطاء تتصل بالمهارات الأساسية في التدريس، وتكثر نسبة هذه الأخطاء لـدى متوسـطي التحصـيل ومنخفضيه، الأمر الذي يستوجب تدخلاً تربوياً لتصحيح هذه الأخطاء، وحتى يكـون التـدخل التربوي فعالاً لابد من أن يسبقه تشخيص دقيق لأخطاء التعلم. ومن هنـا؛ فـإن عمـاد فكـرة التدريس التشخيصي العلاجي هو عمليتا التشخيص والعلاج، إذ يعملان في حلقة مستمرة حتـى يتم وصول الطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب الذي تقل عنده نسبة تلك الأخطاء إلـى أقـل درجة ممكنة، وهذه الفكرة مقتبسة أساساً من مجال العلاج الطبي، إذ يخضـع المـريض إلـى تشخيص دقيق من قبل الطبيب، وفي ضوء ذلك يتم وصف العلاج، وبعد تعاطي المريض العلاج يخضع للتشخيص مرة أخرى، فإذا مّن الله عليه بالشفاء تنتهي دورة التشخيص والعلاج، وأما إذا ظل يعاني من بعض الأعراض، فيوصف له علاج جديد أو يعدل له العلاج السـابق، وهكـذا تستمر دورة التشخيص والعلاج حتى يشفى المريض تماماً أو تخف عنده أعراض المرض لأقل درجة ممكنة (Salvia & Ysseldyke, 2004).

ويُعد التدريس التشخيصي من الاستراتيجيات المهمة التي تساعد المعلم علـى تشـخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة لبناء مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع جميع المستويات التحصيلية داخل الصف، كما أنها تسعى إلى إتقان التعلم مـن خـلال تقـديم مجموعة من التدريبات والأنشطة العلاجية المناسبة.

ويُعرف التدريس التشخيصي بأنه عملية يتم فيها توفير خبرات تعليمية يتم من خلالها تحديد مختلف الحاجات الخاصة بالدارس لبناء برامج دراسية في ضوئها، وفي التدريس التشخيصي يتم تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة من خلال التعرف على الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات لتقديم التدريبات والأنشطة العلاجية المناسبة ويتولى المعلم دور المعالج الذي يقوم بعمليتي التشخيص والعلاج.

وعرف (حمدان، ٢٠٠١) استراتيجية التدريس التشخيصي على أنها معالجة شاملة لحاجات أفراد التلاميذ التربوية/ السلوكية، وتتم هذه المعالجة باستشارة التلاميذ ليبادروا بتحديد طبيعة حاجاتهم المعلنة أو الملاحظة، ثم جمع البيانات الفردية وتحليلها وتفسيرها لتشخيص العوامل وراء هذه الحاجات، ووصف العلاج التربوي المناسب للتلميذ. ويؤكد التدريس التشخيصي على ضرورة جمع البيانات عن التلميذ لتحديد مشكلاته التربوية، وذلك من خلال مظاهر السلوك التي يبيها في الصف، وتحديد الأسباب الرئيسة لهذه المشكلات، والتي من شأنها المساعدة في تقديم الوصفات العلاجية المناسبة ومتابعة ذلك مع رصد النتائج للتأكد من إتقان الطلبة لجوانب التعلم المختلفة.

سمات التدريس التشخيصي:

هناك العديد من السمات التي ميزت التدريس التشخيصي، لكن سوف نورد هنا أهمها وهي:

١- الكشف عن صعوبات التعلم: إذ يسعى المعلمون من خلال التدريس التشخيصي إلى تشخيص وتحديد الصعوبات التي تقابل الطلبة داخل غرفة الصف عند القيام بأداء المهمات المطلوبة منهم، وذلك من خلال إعداد اختبارات تشخيصية شاملة مجهزة للكشف عن أنماط الأخطاء التي يقع فيه الطلبة، ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لهم.

وقد حدد (زيتون، ٢٠٠٣) مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى وقوع الطلبة في الأخطاء. ومن هذه الأسباب:

- الإيقاع السريع للمعلم في أثناء عرض الدرس، وعدم توافر الحد الأدنى من المتطلبات السابقة للتعلم التي تلزم الطالب لتعلم موضوع الدرس.
- عدم توافر الدافعية لدى الطلبة، وعدم انتباه الطلبة للمعلم في أثناء شرح الدرس، وكذلك عدم مناسبة التدريبات والأنشطة لخصائص الطلبة.

- عدم فهم التلاميذ لمعاني المصطلحات والرموز، وعدم الدقة في إدارة المهارة إذ أن الوقوع في الأخطاء له العديد من الأسباب الكثيرة، وإن تحديد مجموعة من الأسباب يعد مسألة صعبة، وتحتاج إلى معلم خبير في مادته وذي خبرة وعقلية تحليلية قادرة على تتبع هذه الأسباب وتحديدها.

٢- عدم استخدام استراتيجية واحدة للتدريس داخل الصف؛ وهنا يجي على المعلم أن لا يستخدم استراتيجية واحدة للتدريس، ولكن ينبغي له أن ينوع في طرق عرض المحتوى بما يتواءم وأنماط أخطاء الطلبة، ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم إذ يتمكن المعلم من تكييف أدائه مع المدخلات. ويتوقف ذلك على إجادته لمجموعة من المهارات أهمها مهارة عرض الدرس ومهارات الأسئلة، وإثارة الدافعية لدى الطلبة وتعزيز استجاباتهم وغيرها.

٣- التأكيد على إتقان التعلم: إذ لا يسمح للطلبة بالانتقال من مهارات أخرى إلا بعد إتقان جوانب المهارة التي يدرسها، ثم يقوم المعلم بعد دراسة التلميذ للمهارة بتطبيق اختبار يمكن في حالة اجتياز الطالب له الانتقال للمادة التي تليها، وفي حالة عدم اجتيازه له يعاد التدريس مرة ثانية إلى أن يصل الطالب إلى مستوى التمكن المطلوب.

٤- يتطلب التدريس الشخصي معلماً ذا كفاءة عالية: يقوم المعلم في التدريس التشخيصي بالعديد من الإجراءات المتتابعة والمنظمة بدءاً من تحديد المهارة المراد تدريسها، وإعداد الاختبارات التشخيصية والتحصيلية، وكذلك إعداد المواقف التعليمية وأورق عمل الطلبة، كل ذلك يتطلب معلماً ماهراً ذا كفاءة عالية قادراً على تحديد أنماط أخطاء الطلبة وعلاجها من خلال إعداد البرامج التربوية المناسبة لهذه الأخطاء.

٥- يستخدم التدريس التشخيصي بشكل فردي وجماعي: ففي هذا النوع من التدريس يهتم المعلم بتحديد الصعوبات التي تواجه كل طالب في أداء المهارة المراد تدريسها عن طريق الاختبارات التشخيصية، بمعنى أن يهتم بتحديد أنماط الأخطاء الفردية لكل تلميذ، كما أنه يقوم بسرد تلك الأخطاء وترتيبها في صورة أنماط لإعداد البرامج والأنشطة العلاجية المناسبة لكل نمط من الأخطاء في صورة جماعية. وبذلك نجد أن التدريس يسعى إلى مواجهة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال تحليل إجابات الطلبة عن الاختبار التشخيصي لمساعدة كل طالب على مواجهة الصعوبات التي تقابله، كما يشجع

على العمل الجماعي من خلال تقديم مجموعة من الاستراتيجيات المناسبة لكل نمط من الأخطاء (زيتون، ١٩٩٩).

٦- يستخدم التدريس التشخيصي والعلاج: وتبدأ عملية التشخيص عقب دراسة الطالب للدرس "الموضوع" عن طريق التدريس الجماعي. وقد تتكرر في ما بعد إجراءات العلاج، وهنا يهدف التشخيص إلى تحديد الأهداف التي تحققت، والأهداف التي لم تتحقق، ويستخدم المعلمون العديد من الأساليب لإجراء عمليات التشخيص، وأهمها:

- الاختبارات التشخيصية: وتطبق هذه الاختبارات في أثناء عملية التدريس بعد الانتهاء منه مباشرة، وذلك للكشف عن أخطاء الطلبة، ويكون هذا التطبيق بصورة جماعية وغير موقتة بزمن معين (Walker, 2012).

- المقابلة الإكلينيكية: وفيها يعرض على التلميذ عدد من الأمثلة المتتابعة ليجيب عنها، وقد يستخدم المعلم مهاراته للكشف عن أخطاء الطلبة في المهارة المطلوبة.

- الملاحظة: وتتم الملاحظة للطلبة في أثناء الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم أو في أثناء ما يطرحونه من استفسارات حول موضوع ما.

أما إجراءات العلاج؛ فهناك العديد من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلمون؛ وذلك من أجل الوصول بالطلبة إلى أعلى درجة في التمكن. وأهم هذه الأساليب:

- إعادة التدريس (Re-Teaching) عندما يجد المعلم أخطاء شائعة لدى غالبية الطلبة يقوم بإعادة عملية التدريس مرة أخرى، ويراعي في ذلك تقديم المعلومات بطريقة منتظمة متسلسلة تساعد الطلبة على الفهم وتحقيق المهارات المطلوبة.

- جلسات المساعدة (Help Session) إذ يقوم المعلم بمساعدة الطلبة الذين يحتاجون إلى مساعدة لعلاج أخطاء التعلم لديهم داخل مجموعات كبيرة نسبياً تتراوح بين (١٠ – ٢٠ طالبا).

- المجموعات الصغيرة (Small Groups) إذ يقوم المعلم بتقسيم الطلبة ذوو الأخطاء في القراءة إلى مجموعات صغيرة تتراوح بين (٣ – ٤) طلاب، ثم يقوم بمساعدة كل مجموعة وتصحيح ما لديهم من أخطاء التعلم.

- تدريس الاقران (Peer Teaching) وفيه يعمل المعلم على استخدام الطلاب المتفوقين في أداء المهارات لمساعدة زميل آخر لهم في المجموعة، وذلك لتصحيح أخطاء التعلم التي يقع بها الطلبة بإشراف المعلم وتوجيهه ومساعدته لهم.

- التدريس الخصوصي (Toturing) إذ يقوم فيه المعلم بإعادة تدريس بطريقة فردية لأحد الطلبة خارج نطاق الجدول الدراسي لتصحيح أخطاء التعلم وبخاصة عندما يفشل الطالب في تحقيق المهارة مع زملائه في غرفة الصف.

- النمذجة (Modeling): وفيها يعرض المعلم المهارات كافة أمام الطلبة مبيناً لهم كيفية أداء كل مهارة على حدة، مع توثيق جميع الاحتمالات الممكنة التي قد تؤدي إلى وقوع الطلبة في الأخطاء.

ولتوضيح فكرة التدريس التشخيصي العلاجي بشكل أوضح وأكثر عمقاً، فإن الأمر يتطلب عرضا تفصيلياً لعمليتي التشخيص، والعلاج:

أولاً: عمليه التشخيص: تشير عملية التشخيص إلى إحدى عمليات تقويم نتاجات التعلم التي يتم بمقتضاها التعرف على أخطاء التعلم لدى الطلاب بشكل كيفي وكمي، واستقصاء أسباب حدوث هذه الأخطاء، تمهيداً لتقديم العلاج للطلبة، وتتطلب هذه المرحلة تحديد أمرين مهمين هما:

- أخطاء التعلم، وأنواعها، وأسباب حدوثها.
- أساليب تشخيص أخطاء التعلم (الحصين، ١٩٩٤).

هناك العديد من الطلبة الذين توجد لديهم أخطاء في تعلم معلومات أو اكتساب مهارات معينة، وتتمثل هذه الصعوبة بعدم قدرة الطلبة على تعلم هذه المعلومات أو اكتساب المهارات بشكل تام، أو أن تعلمهم لها ليس بالمستوى المنشود. وتشكل الأخطاء في القراءة الجهرية النسبة الأعظم لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم، ما يشكل تحديا كبيراً لهؤلاء الطلبة ومعلميهم لإيجاد أفضل الطرق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة للتغلب على نقاط الضعف التي يتسم بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم. ويوجد العديد من الأسباب الرئيسة لأخطاء التعلم، التي تحدث لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم والعاديين. وسنعرض أهم الأسباب التي تحدث لدى الطلبة بشكل عام، وتتمثل هذه الأسباب في واحد أو أكثر من الحالات التالية:

١- نقص في المعلومات :

عندما لا يكون لدى الطالب معلومات عن موضوع معين أو يوجد لديه قصور في المخزون المعرفي، فإن احتمال وقوعه في الخطأ هو أمر حتمي، فالطالب الذي لا يجيب عن سؤال ١٦ تقسيم ٤ من المؤكد أن ضعف معلوماته بالضرب والجمع أو نقصها عامل مهم جدا في عدم قدرته على تحقيق التعلم الصحيح، ما يشكل مصدرا مهماً لوقوع الطلبة في الأخطاء في تعلمهم لاحقاً (Benson & Yeany ,1986).

٢- عدم القدرة عن التعبير عن الإجابة الصحيحة:

كثيراً ما يكون لدى الطالب ذي صعوبات التعلم معلومات عن موضوع معين غير أنه قد يقع في الخطأ عندما يجيب عن سؤال يخص هذا الموضوع لعدم قدرته على صياغة الإجابة بشكل صحيح، كأن يعجز مثلاً عن النطق الصحيح لمصطلح معين، فإذا ما سُئل عن شيء معين، فإنه يعجز عن ذلك لعدم قدرته على التعبير.

٣- خلط في المعلومات:

عندما يستقبل الطالب معلومات متشابهة يصعب التمييز بينها؛ فإن احتمال وقوعه في أخطاء تتعلق بهذه المعلومات يعد أمرا لا محالة فيه. ومن أمثله هذه الأخطاء: عدم قدرة الطالب على التمييز بين الأحرف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقا، أو التمييز بين خانة الأحاد والعشرات في إجراء العمليات الحسابية الأساسية.

٤- عدم القدرة على تطبيق المعلومات في مواقف جديدة:

يحدث كثيرا أن يحفظ الطالب معلومات معينة عن ظهر قلب مثل حفظه لقواعد الأرقام، غير أنه لا يستطيع استخدام ما حفظه في حل مشكلة أو التعامل في موقف جديد عليه، فقد يخطئ الطالب في حساب مصروف طلاب صفه إذا كان يعلم عدد الطلبة وقيمة المصروف، إذ يعجز عن تطبيق القواعد على أرض الواقع، وهو المستوى الثالث في هرم بلوم، على الرغم من حفظه لجدول الضرب أصلاً (Long & Okay & Yeany 1981).

٥- سيادة بعض التصورات الخاطئة لدى الطلاب:

كثيرا ما تكون لدى الطلاب تصورات خاطئة تكونت لديهم من تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم أو أنها تسربت إليهم من الثقافة السائدة في مجتمعهم. ومن ضمن هذه التصورات مثلاً: أن الحيوان هو الذي له أربعة أرجل ويغطي جسمه فراء هذا التصور الخاطئ يؤثر في تعلم الطلاب ويسبب حدوث أخطاء في تعلمهم لمفهوم الحيوان فإذا سئل الطلاب مثلاً: هل السمكة

حيوان أم لا؟ تكون إجاباتهم بالنفي، ويعللون ذلك بأنها ليست من ذوات الأربع ولا يغطى جسمها فراء، وبذلك تكون إجاباتهم هذه خاطئة من الناحية العملية لوقوع الأسماك ضمن المملكة الحيوانية (زيتون، ١٩٩٩).

٦ - التسرع في التعميم:

ويحدث هذا النوع من الأخطاء في تعلم المفاهيم، ويتمثل في اعتماد الطالب على إحدى خصائص المفهوم، وتعميمه على حالات أخرى خارجة عن نطاق هذا المفهوم.

٧ - عدم الدقة أو السرعة في أداء المهارة:

تحدث أخطاء في تعلم المهارات تتمثل في عدم قدرة الطالب على مارسة مهارة معينة بالدقة المطلوبة، فإذا طلب منه كتابة جملة نجده قد يقع في كثير من الأخطاء، مثل: عدم الدقة في الكتابة، كما قد تمثل هذه الأخطاء في الوقت أو الزمن الطويل الذي يأخذه الطالب لقراءة فقرة بسيطة أو عدم تمكنه من أداء المهارة المطلوبة بالشكل الصحيح.

ثانيا: عملية العلاج:

تشير عملية العلاج إلى التدريس المتضمن تقديم خدمات علاجية لتصحيح أخطاء التعلم التي تحدث لدى الطلاب عقب تلقيهم تدريسا جمعيا مثل: المحاضرة أو المناقشة أو غيرها من الطرق التقليدية الأخرى، وعادة ما يتم تقديم العلاج للطلبة بالاستعانة بأساليب معينة يطلق عليها الأساليب العلاجية. ومن أبرز تلك الأساليب العلاج عن طريق الكتب الدراسية، إذ يوجه الطالب إلى تصحيح أخطائه بصورة فردية عن طريق الاطلاع على كتب أخرى - خلاف الكتاب المدرسي - مثل الكتب الخارجية والمراجع العلمية وغيرها، وأيضا العلاج عن طريق الاستعانة بإحدى تقنيات التدريس، وفيه يوجه الطالب بصورة فردية لتصحيح أخطائه عن طريق الاستعانة بإحدى تقنيات التدريس الخصوصي السمعي التدريس بالفيديو والتدريس بالحاسوب الشخصي والتعليم المبرمج، كما يستخدم العلاج عن طريق التدريس الخصوصي.، ويتم هذا النوع من العلاج بقيام المعلم بالتدريس بصورة فردية لأحد الطلاب بهدف تصحيح أخطاء التعلم التي وقع فيها هذا الطالب، بإذ يكون هذا الطالب نشطا في تصحيح أخطائه من خلال حل أسئلة وتمارين مشابهة لتلك التي أخطأ فيها (زيتون،١٩٩٩).

ويعد العلاج عن طريق حصص التقوية من الطرق المستخدمة. ويتضمن هذا النوع من العلاج تخصيص حصص معينة لعلاج أخطاء التعلم، ويقوم فيها المعلم بالتدريس لعدد من الطلاب - الذين يشتركون في عدد من أخطاء التعلم- بغية تصحيح

هذه الأخطاء لديهم من خلال معرفة هــذه الأخطــاء والعمــل علــى تصــويبها لهــم. وقــد يتضمن هذا العلاج أيضاً قيام الطلبة بحل بعض الأسئلة أو التمــارين التــي تســاعدهم علــى تصويب هذه الأخطــاء بأنفســهم، ويســتخدم أســلوب العــلاج عــن طريــق المجموعــات الصغيرة المتعأونة، إذ يتم تقسيم الطلاب إلــى مجموعــات صــغيرة تضــم كــل مجموعــة منها ما بين (٣- ٥) أفراد بإذ يتولى واحد منهم تصحيح أخطاء الــتعلم لــدى بقيــة زملائــه في المجموعة، كما يستخدم المعلمون العلاج عــن طريــق إعــادة التــدريس، وهــو الأكثــر شيوعاً في تعليمنا المدرسي وبمقتضــاه يعيــد المعلــم تــدريس بعــض أو كــل المهــارات المتضمنة فــي درس مــا، وذلــك إذا تبــين لــه وجــود أخطــاء بشــأنها لــدى الطــلاب (Charles et. al, 1978).

ويهدف التدريس التشخيصي إلى تقديم قائمة كبيرة من الأهــداف الســلوكية للأطفــال ذوو صعوبات التعلم، ويعمل على تحديد مواطن الضعف وتشخيصها لدى الطلبة، ومن ثــم تحديــد الأنشطة التعليمية التي تساهم في علاج ضعف الأطفال، وعليه تسير هذه الطريقة وفق الخطوات التالية (ندا، ٢٠٠٩):

أ. تحديد الأهداف.

ب. اختيار المحتوى.

ج. وضع اختبارات تشخيصية.

د. وضع أنشطة علاجية .

هـ. وضع اختبارات معيارية لتحديد مدى تحقيق الأهداف.

يتطلب النموذج التشخيصي العلاجي معرفة بأفضل نظام للتعلم عند الطفل: (سمعي؛ بصري؛ حركي)، ونمط التعلم لديه. على أية حال؛ فإن الأبحاث لم تحدد – بشكل قاطع– بأن تدريب العمليات، في حد ذاته، له تأثير إيجابي فعال على اكتساب المهارات الأكاديمية. ونظراً للاقتناع بأن كلاً من العملية والنتاج متداخلان، تقترح مكارثي قيام المعلم بتدريب العمليات من خلال الواجب نفسه، ولتوفير معالجة فعالة من خلال التدريس التشخيصي من الضروري معرفة ثلاثة عوامل رئيسة، هي (Gough, 2004) :

١) ما هو الواجب الذي لا يستطيع الطفل أداءه؟

٢) ما العملية التي تمنع الطفل من القدرة على أداء الواجب التعليمي؟

٣) ما أفضل طريقة تعلم للطفل؟

إن الإجابة عن كل سؤال من الأسئلة السابقة تتطلب تقييماً رسمياً بوساطة أحد الأختصاصيين المدرب على استخدام أدوات التقييم والتشخيص، وربما يكون التقييم الذي يجريه المعلم ذا فائدة وقيمة عالية بما يوفره من معلومات مهمة عن مشكلة الطفل الحقيقية. ومن خلال هذا التقييم يتمكن المعلم من ملاحظة أخطاء الطفل في أداء النشاطات والمهمات التعليمية، وتتوافر لدى المعلم دلالات عن نمط التعلم المناسب للطفل ومن ثم يتكون لدى المعلم تصور واضح عن أداء الطالب في أثناء تنفيذ التدريس التشخيصي.

أساليب التدريس التشخيصي:

يعد التدريس التشخيصي واحداً من أهم الاستراتيجيات التي تركز على عمليتي التدريس والتقويم في أثناء تأدية المعلم لهذه الاستراتيجية مع الطلبة ذوو صعوبات القراءة، فقد تنوعت الأساليب المستخدمة في أثناء تستخدم التدريس التشخيصي. وفي ما يلي أهم هذه الأساليب: (نداء، ٢٠٠٩)

١) التدريس.

٢) الملاحظة والتسجيل ويتضمنان ما يلي:

- قدرات الطفل الجسمية على مواجهة متطلبات الواجب.
- اتجاه الطفل نحو الواجب ونحو الذات.
- ماذا يفعل الطفل (مدخله إلى الواجب)؟
- كيف يفعل الطفل (نمط التعلم)؟
- كيف يحاول الطفل التعويض (القنوات المفضلة)؟
- أخطاء الطفل (Barraga, 2004).

٣) تغيير متطلبات الواجب (تحليل أخطاء الطفل) وتتضمن ما يلي:

- تحديد تهيؤ الطفل في علاقته بالخطوات المتتابعة في الواجب.
- سلسلة خطوات الواجب.
- تبسيط الواجب.

٤) توفير الظروف والمواد المرتبطة بنمط التعلم المفضل عند الطفل ومعدله في الأداء.

- التركيز على قناة التعلم، سواء أكانت سمعية أم بصرية أم غيرها.
- تبسيط الاستجابة.

٥) إعادة التدريس للهدف المبسط وطبقاً للتحليل السابق.

٦) تكييف الأساليب التدريسية، وتحويل التركيز طبقاً للضرورة.

إجراءات التدريس التشخيصي:

عند الحديث عن إجراءات التدريس التشخيصي، تحدد الإشارة إلى أن هناك إجراءات عامة تطبق على الطلبة في أثناء جلسات التدريس، إلا أنه قد تختلف الإجراءات من حالة إلى أخرى. وهذا يعود نتيجة للاختلاف في مستوى الطلبة وعدم تجانسهم أصلاً، لكن يمكن وصف خطوات التدريس التشخيصي في ثلاث خطوات أساسية وهي (Valencia ,1991):

أولاً: التخطيط

يتضمن التخطيط للتدريس التشخيصي التفكير بالعوامل التي يمكن التعديل عليها أثناء تنفيذ التدريس التشخيصي، إذ يتم تحديد مصادر الخطأ أو المشكلة التي يقع بها الطلبة، ويتضمن أيضاً التعديلات التدريسية التي يمكن أن تعمل على تحسين التعلم لدى الطلبة. وتقوم عملية التخطيط في التدريس التشخيصي على فرضية أنه يصعب تغيير خصائص الطلبة، لذلك يتم اللجوء إلى تغيير الأساليب والطرق الخاصة بالقراءة مثل: (الأنشطة؛ والأدوات؛ والوسائل؛ وأدوات التقييم..... وغيرها)، وفي هذه المرحلة من التدريس التشخيصي يلجأ المعلمون إلى تغيير أهداف القراءة وتعديلها، كما يعمل المعلمون على تعديل أساليب التعلم المستخدمة مع الطالب مثل تغيير طريقة المحاضرة إلى التعلم بالمجموعات أو التعلم التعاوني، أو تغيير التعلم الفردي إلى تعلم بالمجموعات.

والمجال الآخر القابل للتغيير في التدريس التشخيصي هو تغيير الأنشطة. وهنا يكون تغيير النشاط أو المهمة حسب المجموعة المستخدم معها التدريس التشخيصي. وهذا التغيير يعود أصلاً إلى عدم تجانس المجموعات من طلبة ذوو صعوبات التعلم، لذلك يقوم المعلمون إلى استخدام أنشطة عدة مختلفة تتناسب مع المجموعة الكلية، أو استخدام أنشطة محددة مع بعض أفراد المجموعة، في أثناء تطبيق التدريس التشخيصي. وعلى المعلمين – بشكل عام –استخدام طرائق تدريس ومواد وأنشطة مختلفة عند تدريسهم للطلبة ذوو صعوبات التعلم بأسلوب التدريس التشخيصي (Eisele, 1967).

ثانيا: التنفيذ

يقوم المعلم بعد التخطيط لجلسة التدريس التشخيصي بتحديد كل الإجراءات التي تحتاج إلى تعديل، ثم يبدأ المعلم بتنفيذ عملية التدريس. وفي هذه المرحلة يتم الدخول إلى تدريس منظم ومصمم لمساعدة الطلبة على القيام بالمهمات المطلوبة، ويجري تحديد مقدار الدعم المقدم من المعلم إلى الطلبة تحت ظروف معينة، وذلك لمساعدة الطلبة على أداء المهمات التعليمية بطريقة مثالية. ويتطلب التدريس التشخيصي الجيد المرونة في التنفيذ، من أجل بناء مخزون من

إجراءات التقييم والتدريس المستخدمة للاستجابة لكل التغييرات المتوقعة في أثناء تطبيق التدريس، ويجب على المعلمين الاستعداد لتغيير الخطط المرسومة مسبقاً وتعديلها؛ ومراقبتها؛ والعمل على تغييرها إذا تطلب الأمر ذلك في أثناء عملية تنفيذ التدريس؛ وذلك مراعاة لخصائص الطلبة ذوو صعوبات التعلم، ويفترض أن يمتلك المعلم القدرة والإمكانيات على التغيير كلما دعت الحاجة، خصوصاً أن تجانس المجموعة أثناء تنفيذ التدريس التشخيصي يعد امراً مستحيلاً (Walker, 2012).

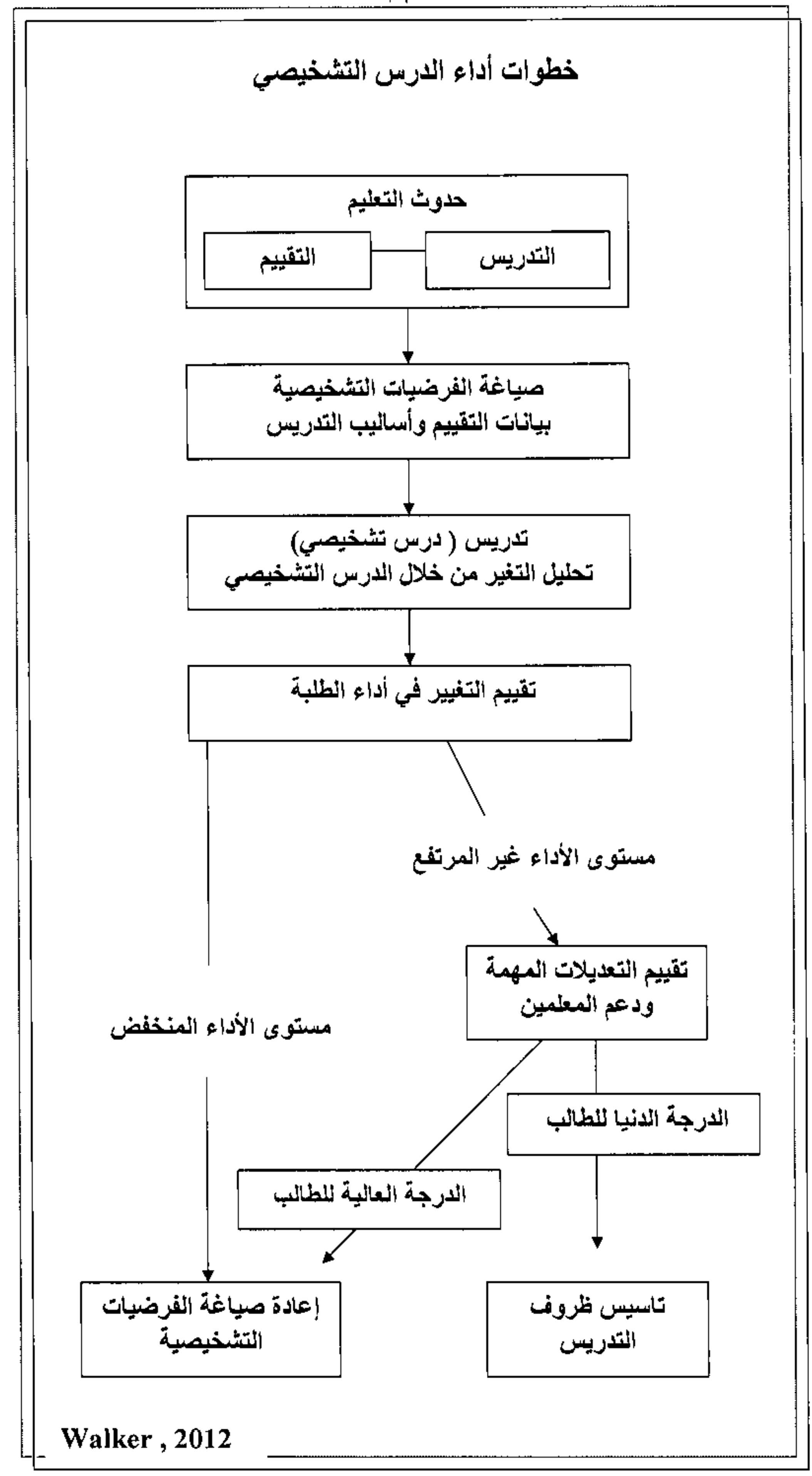
ثالثا: التقويم

يُعد التقويم جوهر عملية التدريس التشخيصي، وهنا يستخدم المعلم كل الطرق والأساليب اللازمة للتدخل المناسب، وذلك للحكم على أداء الطلبة في التدريس التشخيصي. ويلاحظ أن المعلمين يستخدمون أساليب عدة للتقييم في القراءة، مثل: ملاحظة أوجه القوة والضعف عند الطالب في القراءة، وأيضاً استخدام اختبارات مقننة، واختبارات من إعداد المعلمين أنفسهم، كذلك تستخدم المقابلات الشفهية وغيرها من أساليب التقييم المستخدمة مع الطلبة في أثناء تنفيذ التدريس التشخيصي. وفي الختام، فإنه من الأفضل التفكير بالتدريس التشخيصي على أنه دوري ومستمر، وعادة ما يتم استخدام التدريس التشخيصي بالتركيز على جوانب محددة في التعلم، مثل: نواحي القوة والضعف عند الطلبة. والتقييم في التدريس التشخيصي هو الغاية الأهم؛ وذلك لمساعدة المعلمين على تقديم تدريس فعال لدى الطلبة، وهي الميزة الرئيسة للتدريس التشخيصي (Valencia ,1991).

وتتصف عملية التدريس التشخيصي بأنها عملية ديناميكية تتغير فيها القرارات حول أداء الطلبة في القراءة في أثناء عملية التعلم، ويستند التدريس التشخيصي إلى مبدأ أن التقييم يكون في أثناء قيام المعلمين بالتدريس؛ أي أنه جزء أساسي من عملية التدريس. وهنا تكون عملية التقييم ذات دلالات صدق عالية لأداء الطلبة كونها تجمع المعلومات عن أدائهم من أنشطة التعلم الأصلية التي يقومون بها في أثناء الدرس. علاوة على ذلك؛ فإن التقييم لايتوقف من أجل القيام بالأختبارات إذ يتأمل المعلمون في ملاحظاتهم التي جمعوها عن أداء الطلبة، وذلك من أجل اختيار الوسائل والأساليب والأنشطة المناسبة للطلبة. وهنا يكون التقييم مستمراً في أثناء تعلم الطلبة إذ يُعدل المعلمون التدريس في أثناء تدريسهم للطلبة بناء على احتياجاتهم ومناسبة طريقة التدريس للموضوع المراد تعليمه لهم (Walker, 2012).

وتوفر المعلومات التي يجمعها المعلمون من ملاحظات وتقييم رسمي نقطة البداية لتدريس الطلبة، إذ يتولى المعلمون تدريس الطلبة ضمن مجموعات صغيرة أو ضمن جلسات فردية،

وغالباً ما يختار المعلمين أسلوباً أو طريقة تدريس مناسبة للطلبة للبدء بالتدريس ضمن التدريس التشخيصي. ويجري المعلمون في أثناء التدريس تعديلاً على خططهم المرسومة لأداء الطلبة، ليتمكن الطلبة من التكييف مع طريقة التدريس الملاءمة لمستواهم، وينبغي على المعلمين تسجيل هذه التعديلات وتدوينها لتحديد مقدار التحسن الذي يطرأ على الطلبة نتيجة لاستخدام هذه التغييرات. ويساعد المعلمون هنا الطلبة على تهيئة الظروف المناسبة لزيادة مقدار التحسن في أدائهم، اما في حالة عدم حدوث أي تغيير في أداء الطلبة، فيقوم المعلمون بإعادة العملية وتقديم درس آخر اعتماداً على المعلومات التشخيصية التي تم جمعها من خلال التدريس. وتشكل عملية التعديل التي يقوم بها المعلمون في اثناء التدريس جزءاً أساسياً وروتينياً في التدريس التشخيصي. ويوضح الشكل التالي عملية اتخاذ القرارات التي يقوم بها المعلمون في أثناء التدريس التشخيصي (Feuerstein & Feuerstein, 2008).



خطوات أداء الدرس التشخيصي
حدوث التعليم
التدريس
التقييم
صياغة الفرضيات التشخيصية
بيانات التقييم وأساليب التدريس
تدريس (درس تشخيصي)
تحليل التغير من خلال الدرس التشخيصي
تقييم التغيير في أداء الطلبة
مستوى الأداء غير المرتفع
تقييم التعديلات المهمة
ودعم المعلمين
مستوى الأداء المنخفض
الدرجة الدنيا للطالب
الدرجة العالية للطالب
إعادة صياغة الفرضيات
التشخيصية
تاسيس ظروف
التدريس
Walker , 2012

ادوات التدريس التشخيصي وأنشطته:

إن اختيار الأدوات التدريسية الملائمة للطلبة واحد من اهم القرارات التي يفترض بالمعلمون إتخاذها؛ والغاية من التشخيص المبدئي الذي يقوم به المعلم هو اتخاذ قرار مناسب حول الأساليب والأدوات التي يجب على المعلم اختياريها لضمان تأثيرها في تعلم الطلبة. ويشترط أن يمتلك المعلمون الخبرة الكافية لاختيار هذه الأدوات بناء على التشخيص المبدئي، وأن تكون هذه الأدوات والأساليب مناسبة لنقاط القوة عند الطلبة. ويعد اختيار المواد والأدوات المناسبة لمستوى الطلبة عنصراً مهماً لزيادة أداء الطلبة وتعلمهم بصورة أفضل. ويتوافر للمعلمين العديد من الأدوات والأساليب، مثل: برامج القراءة؛ والكتب؛ والمجلات؛ وكتب المهارات؛ وبرمجيات الحاسوب (software) وأشرطة الفيديو وغيرها. وفي ما يلي عرض لأهم هذه الأدوات (Walker , 2012):

١- كتب الفصول (Chapter Books): إذ يشير مصطلح كتب الفصول إلى الأدب الروائي الذي يروي قصة ما عبر تسلسل من الفصول، وتستخدم هذه الكتب حسب مستوى الطلبة؛ نظراً لأنها لا تحتوي على دليل تدريسي لمساعدة المعلم، كما أنها ليست مصممة لصف معين.

٢- برامج القراءة التصحيحية (Core Reading Program): تعرف برامج القراءة الجوهرية بأنها روايات وقصص مرتبة حسب المستوى الصفي مع دليل تدريسي للمعلم، وتستخدم برامج القراءة الجوهرية مع طرق التدريس التقليدية الأخرى.

٣- كتب الدرس المركزة (Focused Lesson Books): لقد قامت بعض دور النشر بإصدار مواد على شكل كتب عمل تساعد القارئ في التركيز على مجال محدد من نتاجات التعلم، وتركز هذه الكتب على استراتيجية واحدة أو مهارة لتحسين القراءة الجهرية لدى الطلبة.

٤- كتب حسب المستوى (Leveled Books): وهي المكون الرئيسي في برامج القراءة، وتستخدم هذه الكتب في تدريس المجموعات الصغيرة، وهي مصممة لتكون تدخلاً مساعداً للأطفال الذين يجدون صعوبة في القراءة والكتابة، ويستطيع المعلمون البحث عن هذه الكتب في مواقع محددة بـــ "الإنترنت".

٥- الإعلام (Media): إذ يعد التطور السريع للتكنولوجيا ووسائل الإعلام عنصراً مهماً في تدريس القراءة، فالتلفزيون، واقراص الحاسوب، والفيديو والإذاعة، وسائل جديدة لتدريس القراءة، فهي توفر الدعم للقارئين المبتدئين (Walker , 2012).

٦- الكتب التجارية المصورة (Picture Trade Books): وهي كتب مناسبة للأطفال؛ لأنها مصممة بشكل جيد، وتحتوي على صور ملونة وواضحة، إذ تساعد الطلبة على القراءة الجهرية وزيادة مستوى الطلاقة لديهم.

٧- برامج الحاسوب (Software): وهي مجموعة متنوعة من البرمجيات الجاهزة التي تستخدم لتنمية مهارات القراءة، كما يمكن أن تحتوي هذه الاقراص (CD- ROM) على كتب كاملة محوسبة وأنشطة وتدريبات تُعرض عبر جهاز الحاسوب لتنمية مهارات القراءة لدى الطلبة المبتدئين بالقراءة.

والأدوات والوسائل السابقة هي أدوات عامة يستخدمها المعلم في التدريس التشخيصي، ويمكن للمعلمين استخدام أدوات ووسائل خاصة بمهارة القراءة لزيادة قدرة الطلبة على التحسن والطلاقة، وفي ما يلي أهم هذه الطرق والوسائل:

١- القراءة التبادلية (Alternate Reading): وهي تأليف قصة ما بين مجموعة من الطلبة ومعلم واحد، وتكون في وقت زمني محدد، ويقوم كل طالب بتأليف جزء ما بالقصة، وعلى أن تبنى مساهمة كل شخص في القصة على المعلومات السابقة التي تحدث بها زملاؤه الطلبة وتكون مؤدية إلى الاحداث اللاحقة في القصة، وتساعد هذه الطريقة في زيادة مقدار الطلاقة لدى الطلبة (Walker , 2012).

٢- الرزم (Chunking): وهي عبارة عن أسلوب يشجع الطلبة على قراءة جمل من اللغة ذات معنى بدلا من الكلمات المنفردة، وتساعد هذه الطريقة على تحسن الاستيعاب والطلاقة لدى الطلبة.

٣- تدريس كلوز (Cloze Instruction): هو أسلوب يطور الاستيعاب عن طريق حذف الكلمات المستهدفة من النص، فهو يشجع الطلبة على التفكيرحول الكلمة التي ستعطي معنى في الجملة أولاً ثم المعنى في السياق العام للنص.

٤-القراءة التعاونية (Collaborative Reading): وهي تعلم الطلبة مع معلمهم بشكل تعاوني، إذ يقوم المعلم بقراءة قصة قراءة جهرية ثم يدعوا الطلبة لمتابعته وقيامهم بالمناقشة حول أحداث القصة حتى يطوروا فهماً مناسباً لأحداث القصة، ثم يبدأ الطلبة بقراءة القصة بشكل جماعي بناء على فهمهم لها.

٥- تدريس القراءة الموجه للمفاهيم (Concepts- Oriented Reading Instruction):

هو أسلوب يساعد على تحسين تعلم الطلبة في مجالات المحتوى، وتعمل على توجيه الطلبة في ربط المعرفة الجديدة بمعارفهم السابقة، ومساعدة الطلبة على تعلم القراءة عن طريق التعلم الموجه للمفاهيم.

٦- المعالجة السياقية (Contextual Processing): هو أسلوب يستخدم لتطوير معاني الكلمات الجديدة عند وجودها في سياق قصة مختارة للطلبة، ويبين هذا الأسلوب للطلبة كيفية استخدام السياق لمعرفة معاني الكلمات الجديدة.

٧- منهج الكتب الرقمية الناطقة (Digital Talking Books Approach): يستخدم هذا المنهاج اقراصا (CDs) وبعض الكتب والقصص الأخرى على شبكة الإنترنت، وأدوات العرض الإلكترونية (Data Show) والسبورة التفاعلية. ويساعد هذا الأسلوب على تشخيص أخطاء القراءة في الكلمات، ومن ثم التركيز عليها في التدريس وزيادة التحسن في الطلاقة، ويقوم الطلبة عبر هذا الأسلوب بالقراءة المتكررة مع القرص المدمج أو التسجيل الالكتروني للكتب حتى يصلوا إلى أفضل مستوى من الطلاقة.

الدراسات السابقة:

رغم الاهتمام العالمي بفئة صعوبات التعلم واختيار أفضل استراتيجيات التعلم المناسبة لتعليم هذه الفئة المحيرة وغير المتجانسة، إلا أنه لا توجد طريقة مثلى لتدريس هؤلاء الطلبة. فكل استراتيجية وطريقة، وإنما تعالج جانباً معيناً وتغفل جانباً آخر. واستراتيجية التدريس التشخيصي واحدة من الطرق المستخدمة مع طلبة ذوي الحاجات الخاصة عموماً وطلبة صعوبات التعلم خصوصاً. ولا توجد – حسب علم الباحث– دراسات عربية على وجه التحديد، تناولت هذه الاستراتيجية لتدريس الطلبة، وبخاصة تطوير برامج تدريبية لهؤلاء الطلبة، حتى إن هناك القليل من الدراسات الأجنبية التي تناولت هذه الاستراتيجية مع الطلبة ذوو الحاجات الخاصة،كما لاحظ الباحث عدم تناول أي دراسة تحليلاً للأخطاء في القراءة لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، واستخدام استراتيجية التدريس التشخيصي في تحسين مهارات القراءة لديهم، وبشكل عام، سيتم ترتيب هذه الدراسات والبحوث التي جمعها الباحث – في حدود معرفته– بناء على مدى حداثة الدراسات، إذ رتبها الباحث بدءا بالدراسات الأحدث، وانتهاء بالدراسات الأقل حداثة.

ويتضمن هذا الجزء عرضا للدراسات ذات الصلة الحالية التي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية. وتبين أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مهارة القراءة، وعلاجها بالعديد من الأساليب والاستراتيجيات التي استخدمت لتطوير مهارات القراءة وتشخيصها بشكل عام. كما ظهر عدد قليل من الدراسات التي استخدمت استراتيجية التدريس التشخيصي في تطوير مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة عموماً والطلبة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً والملتحقين بغرف المصادر، وتباينت هذه الدراسات من ناحية أهدافها؛ والمنهجية المستخدمة؛ وطريقة تنفيذها؛ وإجراءاتها؛ والأدوات والمنهج المستخدمين.

الدراسات العربية:

أجرى العجمي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس بمحافظ حولي، ومبارك الكبير، التعليمتين، وعددهم (٥٠٠٠) طالب وطالبة، يعاني منهم (٥٠) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم كطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقام الباحث بإعداد اختبار للتعرف على الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوو صعوبات التعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى الأخطاء التي يقع بها طلبة صعوبات التعلم أكثر منها لدى العاديين، كما أشارت إلى اختلاف بين الذكور والإناث في اختيار الألفاظ المناسبة والتعبيرات الجديدة، وأنه يوجد لدى الذكور مستوى أعلى من الإجادة في الأفكار مقارنة بالإناث.

وهدفت دراسة حسين (٢٠٠٦) إلى تطوير برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيتي التدريس الإرشادي الفردي؛ والتدريس التشخيصي العلاجي، وقياس فاعليتهما في تدريس الكسور لطلبة الصف الرابع الأساسي، وتحديد أنماط الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في وحدة الكسور، وتحديد أي الاستراتيجيتين أكثر فعالية لتنمية مهارات الكسور لدى طلبة الصف الرابع. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة صفوف في ثلاث مدارس مختلفة، وكان عدد الطلبة في الصف الأول (٤٣) طالباً، وفي الصف الثاني (٤٥) طالباً، أما الصف الأخير؛ فكان يوجد به (٤٢) طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الاستراتيجيتين في تطوير مهارات الكسور لدى الطلبة، لكنها أشارت إلى تفوق استراتيجية التدريس التشخيصي على استراتيجية التدريس الإرشادي الفردي في تحسين مهارات الطلبة بالكسور.

كما أجرى العون (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحليل أخطاء الطلبة في القراءة الجهرية، ومعرفة مدى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الجهرية في اللغة العربية في التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، وبناء برنامج تدريبي يعالج هذه الأخطاء. وكانت عينة الدراسة من الصفوف: الرابع؛ والسابع؛ والعاشر التي تمثل نهايات الحلقات التعليمية في التعليم الأساسي بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبا وطالبة موزعين بالتسأوي بين الجنسين وفي كل مستوى من المستويات الصفية التي تكونت منها العينة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أخطاء الإضافة والإبدال والحذف كانت الأكثر شيوعاً، وكان الإبدال الأكثر نسبة، يليه الحذف، ومن ثم

الإضافة، وأن الإناث أفضل من الذكور في مهارات القراءة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في أخطاء القراءة تعزى إلى متغير الجنس.

وهناك دراسة أخرى قام بها يونس (٢٠٠٢) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في علاج أخطاء تعرف الكلمة، ومقارنته بالطريقة التقليدية في تدريس مهارات القراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات التعلم. وتكونت العينة من مجموعتين إحداهما تجريبية بواقع (١٥) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (١٥) طالبا وطالبة. واستخدم الباحث أسلوبي: التعزيز؛ والتغذية الراجعة في تدريس عينة الدراسة. وبينت نتائج الدراسة فاعلية تأثير البرنامج التدريبي في أخطاء تعرف الكلمة، وبعد توقف البرنامج لفترة زمنية مدتها أسبوعان، ما يدل على أن البرنامج قد استمر في تأثيره العلاجي حتى بعد التوقف عن المعالجة.

وأجرى العيسوي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٢) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني ارتفاع مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الجهرية، وهذه النتيجة تؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج بعض مظاهر الضعف في القراءة الجهرية.

وقام فندي (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى تحديد الطلبة ذوي صعوبات القراءة (Dyslexia) من بين طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية، ومن ثم الكشف عن تأثير برنامج علاجي مقترح لتحسين قدرتهم القرائية. وتكونت عينة الدراسة المبدئية من (٣٥٨) طالباً وطالبة، موزعين على أربع مدارس تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية؛ والأخرى ضابطة. وقام الباحث بتشخيص الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة وفرزهم وتحديدهم، وذلك باستخدام الاختبارات التالية:معدل علامة الطالب في اللغة العربية في الصف الخامس؛ والعمر الزمني؛ ومحك السيطرة الجانبية؛ واختبار الذكاء الاجتماعي؛ واختبار القراءة المقنن؛ واختبار جوردان لفرز حالات الديسلكسيا بأقسامه التالية: القسم الشفوي؛ والقسم الكتابي؛ وفحص النظر؛ وقائمة الملاحظة. ومن ثم قام الباحث بتطبيق البرنامج العلاجي المقترح، إذ تم تطبيق الاختبار التحصيلي (القبلي)، كما خلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيراً للبرنامج العلاجي المقترح في تحسين القدرة القرائية لدى الطلبة ذوو صعوبات القراءة الذين اشتركوا فيه،

وهناك تأثير إيجابي للبرنامج أيضاً في لواء الأغوار الشمالية، بلغت (٩,٥%)، وبلغت نسبة الذكور(١٠,٢ %) ونسبة الإناث (٨,٩ %) في كل من المهارات الآتية (القراءة الجهرية والصامتة، والخط)، وأشارت النتائج أيضاً إلى اختلاف تأثير البرنامج العلاجي المقترح في مهارة الخط كان لصالح الذكور، أما في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، فإنه لم يظهر اختلاف فيهما يعزى للجنس.

وأجرى الحصين (١٩٩٤) إلى اقتراح وتقديم نموذج تدريسي يعتمد على التشخيص والعلاج للمشكلات التعليمّية التي قد يواجهها الطلاب في تعلم موضوع ما من الموضوعات الدراسية، بقصد رفع مستوى تحصيلهم من ناحية، والقضاء على المشكلات التعليمية التي قد تعوق تعلمهم وتحصيلهم من ناحية أخرى. وقام الباحث بتحديد أهم الخطوات التي تستخدم في بناء نموذج لاستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، وتلخصت في الإعداد المسبق للاستراتيجية بتحديد مفهوم الإتقان وأسلوب قياسه، ثم الإعداد للتدريس التشخيصي العلاجي بتجزئة المحتوى وترتيبه، وإعداد الاختبارات التشخيصية والنهائية، كما قام الباحث بتحديد إجراءات التطبيق الفعلي لعمليات التدريس التشخيصي العلاجي بدءاً من توجيه الطلاب وصولا إلى تقرير مدى فعالية النموذج أو الاستراتيجية المقترحة .

وقام رضوان (١٩٩٢) بدراسة حول صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وإعداد برنامج لعلاجها، إذ تكونت العينة من (٣٠) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويين، إحداهما تجريبية؛ والأخرى ضابطة. وبعد تطبيق البرنامج على مدى (٨٢) ساعة، بواقع (٣) جلسات في اليوم تستغرق كل جلسة (٤٥) دقيقة، وخلصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات في القراءة لدى عينة الدراسة تظهر في صعوبة التعرف بين الأحرف المتشابهة في النطق في أثناء الكتابة؛ وصعوبة نطق الطول المناسب لحرف المد في أثناء القراءة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية؛ والضابطة في الاختبار البعدي للقراءة، وفي الكتابة لصالح المجموعة التجريبية .

الدراسات الأجنبية:

قام اللندر (Allinder, 2001) بإجراء دراسة هدفت إلى تطوير الطلاقة في القراءة الجهرية لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم المعرضين للخطر، وشملت العينة (٥٠) طفلاً من طلبة الصف السابع يدرسون ضمن دروس القراءة العلاجية في مدرسة إعدادية في ولاية وسط أوروبا، إذ بلغ معدل ذكاء المجموعة (٩٤,٨٥) تم توزيعهم على ثلاثة صفوف بمعدل (١٢-٢١) طالباً في الصف الواحد، ومن ثم تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة درست دروساً مختارة من كتاب الصف الثالث الأساسي من دون استخدام استراتيجية الطلاقة، أما المجموعة الثانية فقد درست الموضوع نفسه، ولكن باستخدام استراتيجيات الطلاقة لتعليم التفكير. وأشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة الذين تدربوا على استراتيجية الطلاقة، على الأفراد الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارة الطلاقة والاستيعاب القرائي.

كما أجرى تورجسن وآخرون (Torgeson, et. al, 2001) دراسة هدفت إلى بحث فعالية برنامجين معياريين مقننين للتدخل لدى الطلبة ذوو صعوبات القراءة: الأول : تحت اسم التمييز السمعي الذي أعده ليندامود، ولندامولك (Lindamood & Lindamok)، والآخر: تحت اسم التضمين الصوتي الذي أعده تورجسن وآخرون (Torgeson, et. al)، بهدف تحسين مهارات نطق الكلمات لدى التلاميذ الذين تم تشخيصهم باعتبارهم ذوو صعوبات التعلم في القراءة، وقد تراوحت أعمار التلاميذ بين (٨ – ١٠) سنوات خضعوا لمعالجات قائمة على التدخل المكثف المباشر على أساس مدرس لكل تلميذ (١:١) في جلسات مدتها (٥٠) دقيقة يفصل بينها فترة راحة قصيرة كل يوم من أيام الأسبوع المدرسي. وقد استمر برنامج التدخل لمدة تراوحت بين ثمانية وتسعة أسابيع. وجاءت النتائج مدعمة لنموذج الاستجابة للتدخل على نموذج جوهري ودال، إذ أنتجت أساليب التدريس المستخدمة خلال برنامج التدخل نمواً وتحسناً لدى الأطفال بمعدل يتفوق بفروق جوهرية على معدل نمو وتحسن هؤلاء الأطفال وتحسنهم في مهارات نطق الكلمات خلال ستة عشر شهراً من التدريس السابق لهم في غرفة المصادر.

وقام شانج (Shang, 1993) بدراسة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال العاديين في كل من التعرف على الكلمة وقراءة الكلمة، وتذكر الكلمات، والترميز الصوتي. وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طفلاً من الصفوف من الخامس إلى التاسع، منهم (٣٦) طفلاً من ذوي صعوبات القراءة، و(٤٩) طفلاً من العاديين. وقد تم اختيار اختبار التمكن في القراءة لحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل، واختبار ستانفورد لقراءة المفردات، واختبار تذكر

الكلمات، وذلك لقياس الفروق بين التلاميذ ذوو صعوبات القراءة والعاديين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في دقة الاستجابة بين ذوو صعوبات القراءة والعاديين في التعرف على الكلمة، وقراءة الكلمة المفردة، والترميز الصوتي، وتذكر المفردات اللغوية لصالح العاديين.

وهدفت دراسة قام بها تورجسن (Torgeson , 1992) إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي يقوم على عمليتي التحليل والتوليف مقارنة ببرنامج آخر يقوم على عملية التوليف فقط في تنمية الوعي الصوتي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طفلاً في الروضة يتسمون بضعف مستوى الوعي الصوتي، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات: الأولى تكونت من (١٦) طفلاً تم تدريبهم على التحليل والتوليف لمدة ثمانية أسابيع، أما المجموعة الثانية؛ فتكونت من (١٧) طفلاً، تم تدريبهم على التوليف فقط، لمدة سبعة أسابيع، في حين تكونت المجموعة الثالثة من (١٥) طفلا من الأطفال العاديين، وهي المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تدربت على التحليل والتوليف، والمجموعة الضابطة في الوعي الصوتي لصالح المجموعة التي تلقت تدريباً بطريقة التحليل والتوليف، إذ كانت أفضل أداء في التوليف والتحليل، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تلقت التدريب بطريقة التوليف فقط والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التحليل الصوتي.

وأجرى ديكهوك (Duchhock, 1992) دراسة عن التدريب على الوعي الصوتي من خلال مقارنة البناء السمعي وطريقة الحواس المتعددة (VAKT). وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريب الصوتي عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا من خلال نموذجين هما: نموذج المزج الصوتي؛ ونموذج تعدد الحواس (VAKT). وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً، مقسمين إلى ثلاث مجموعات متساوية، تم مزاوجتهم حسب الجنس؛ والعمر؛ ومستوى القراءة؛ ومعدل الذكاء. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج استخدم (١٥) مهمة غير لفظية، تكونت من وحدتين صوتيتين في كل طريقة سبع وحدات صوتية، كما استخدمت ثلاثة معايير لتقويم فاعلية البرنامج هي: عدد التكرارات اللازمة لإتمام مفردات التدريب؛ وعدد مفردات التدريب؛ التي تم إنجازها بشكل صحيح؛ وعلامة اختبار القراءة البعدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه بعد فصل دراسي واحد تحسن الأداء لدى جميع أفراد الدراسة الذين تم تدريبهم وفق نموذج تعدد الحواس (VAKT) كما أظهرت الدراسة بأن هناك تفاعلاً بين الطريقتين، وأن التلاميذ ذوو

العسر القرائي أظهروا تحسناً أفضل من المجموعتين الضابطتين، وأن طريقة تعدد الحواس ربما تكون ذات تأثير أفضل لكل أفراد الدراسة.

وأجرى لينز وهيوغس (Lens & Hhghes 1990) دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجية معرفة الكلمة في أثناء القراءة الشفوية. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذاً من ذوو صعوبات التعلم في القراءة من صفوف السابع، والثامن، والتاسع، تترأوح أعمارهم الزمنية بين (١٥- ١٣)عاماً، تم تصنيفهم بناء على محك التباعد بين الذكاء والتحصيل ووجود إضطرابات في العمليات النفسية الأساسية، واستبعاد ظروف الإعاقة الأخرى، وضمن استراتيجية التعرف على الكلمة، وتم تدريبهم على استراتيجيات فرعية منها استخدام مؤشرات السياق، وتحليل بنية الكلمة، واستمر التدريب على الاستراتيجية إلى حين وصول المفحوص إلى نسبة تمكن في القراءة الشفوية قدرها (٩٩%) . ولتقدير التحسن في التعرف على الكلمة؛ فقد تم استخدام مقياس التعرف في أثناء القراءة لنص في مستوى القدرة، وآخر لنص في مستوى الصف، والثالث لقياس التعرف على الكلمة من خلال نص من الكتاب المدرسي. وكشفت نتائج الدراسة ازدياد عدد الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في اختبار التعرف على الكلمة في النص الذي هو في مستوى القدرة، وتناقص أخطاء التعرف على الكلمة في أثناء القراءة في اختبار التعرف على الكلمة في النص الذي هو في مستوى القدرة، وكذلك النص الذي هو في مستوى الصف بعد التدريب على الاستراتيجية، وقد أفادت هذه الدراسة بأن التدريب على عمليات التعرف على الكلمة يؤدي إلى تحسن الفهم لدى ذوو صعوبات التعلم.

بعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، يُلاحظ أن معظم الدراسات قد أشارت إلى أهمية القراءة لدى الطلبة خصوصاً في السنوات الأولى، وإلى ضرورة إيلائها الاهتمام المتزايد حتى يتم الوصول إلى أفضل مستوى من القراءة لدى الطلبة. ويلاحظ أن الدراسات قد تناولت أساليب متعددة للتدريب على القراءة مع الطلبة ذوي صعوبات القراءة. حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات فاعلية البرامج المستخدمة معهم. وتناولت بعض الدراسات أساليب واستراتيجيات متعددة لبعض جوانب القراءة أو الكتابة لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، كما يلاحظ في الدراسات استخدامها أساليب عديدة لتحسين مهارات القراءة لدى الطلبة، مثل التدريب المعرفي؛ والتدريس المباشر؛ والتدريس التبادلي؛ وبعض أساليب التعزيز وغيرها.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية استخدام أساليب مختلفة لتحسين مهارات القراءة، وأيضاً تحليل الأخطاء الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالدراسة

الحالية هدفت إلى تصميم أداة لتحليل الأخطاء الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وسيتم تدريب الطلبة وتحسين مهاراتهم بالقراءة عن طريق استراتيجية التدريس التشخيصي من خلال برنامج تدريبي (المتغير المستقل)، وقياس تقدم أداء الطلبة وتحسنهم بالقراءة (المتغير التابع)، وما تجدر الإشارة إلى أنه يمكن الاستفادة من الدراسات العربية والأجنبية السابقة في تحديد أبعاد أداة تحليل الأخطاء (الاختبار التشخيصي)، وإمكانية تحديد أبعاد البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات، كونها محاولة من الباحث إلى لإجراء تحليل معمق للأخطاء الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، بهدف بناء برنامج تدريبي ومحاولة معرفة مدى فاعليته في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة الملتحقين بهذه الغرف، وهي بهذا الشكل تجمع ما بين الجانب النظري المتمثل بالقياس وتحليل الأخطاء، والجانب العملي المتمثل ببناء البرنامج التدريبي، علاوة على ذلك سوف تشكل حداثة الدراسة الحالية أداة قيمة يستعان بها في المستقبل، معتمدة على أحدث ما استجد في الأدب النظري في بناء برنامجها وأداة الدراسة، ما قد يجعل من نتائج الدراسة ذات قيمة وبشكل متسق مع الدراسات السابقة.

ويُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسات بحثت عملية تحليل أخطاء القراءة للطلبة الملتحقين بغرف المصادر، وعدم وجود دراسات استخدمت استراتيجية التدريس التشخيصي وفاعليتها في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوو الحاجات الخاصة عموماً. ويمكن تحديد مواطن الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة بالنقاط التالية:

- أن جميع الدراسات السابقة لم تتناول استراتيجية التدريس التشخيصي مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ودراسة فاعليتها في تطوير مهارات القراءة وتحسينها مع الطلبة الملتحقين بغرف المصادر.
- أن جميع الدراسات السابقة لم تتناول أسلوب تحليل الأخطاء مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وإجراء تحليل شامل ومعمق لأبرز وأهم الأخطاء التي يقع بها الطلبة الملتحقين بغرف المصادر.
- الدراسة الحالية استخدمت أسلوب تحليل الأخطاء الذي يقدم تحليلاً معمقاً للأخطاء التي يقع بها الطلبة ذوو الحاجات الخاصة، وأيضاً استخدامها برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى استراتيجية التدريس التشخيصي وقياس فاعليتها في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة

الملتحقين بغرف المصادر، وبهذا تكون الدراسة قد جمعت بين الجانب النظري المتمثل بقياس أخطاء الطلبة وتحليلها، وبين الجانب العملي المتمثل ببناء برنامج تدريبي لرفع مستوى الطلبة في القراءة استناداً لاستراتيجية التدريس التشخيصي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تتكون عينة الدراسة من عينتين إحداهما للدراسة المسحية؛ والأخرى للدراسة التجريبية. وفي ما يلي عرض لمجتمع الدراسة، وعينتها.

مجتمع الدراسة المسحية، وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة المسحية من جميع الطلبة الملتحقين في غرف المصادر في مدارس مديريات التربية لحافظة المفرق، وهي: مديرية قصبة المفرق؛ ومديرية البادية الشمالية الغربية، ومديرية البادية الشمالية الشرقية وكان عددهم حوالي (٩٠٠) طالب، والملتحقين في (٤٧) غرفة مصادر ممن تم تشخيصهم من مديريات التربية والمدارس بأن لديهم صعوبات تعلم.

أما العينة؛ فقد تكونت من (١٨٠) طالب من طلبة غرف المصادر تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة ، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة المسحية على متغيري المديرية، والمدرسة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة المسحية حسب متغيري المدرسة والمديرية

المديرية	المدرسة	عدد الطلبة
قصبة المفرق	- مدرسة حمامة العموش. - مدرسة حي الضباط الأساسية. - مدرسة المنشية الأساسية. -مدرسة الفدين الأساسية. - مدرسة الدجنية المختلطة.	٧٢ طالباً
البادية الشمالية الشرقية	- مدرسة السعادة الأساسية. - مدرسة الفيصلية الأساسية. - مدرسة الكوم الأحمر الأساسية. - مدرسة روضة بسمة الأساسية. - كوم الرف الأساسية.	٦٥ طالباً
البادية الشمالية الغربية	- مدرسة المنصورة الثانوية. - خولة بنت الأزور الأساسية. - جابر السرحان الثانوية. - الباعج الأساسية للبنين. - الحمراء الأساسية المختلطة.	٤٣ طالباً
المجموع	١٥ مدرسة	١٨٠ طالباً

أفراد الدراسة التجريبية:

تّم اختيار (٢٤) طالبا ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس التحصيل الذي أعده الباحث، وجرى تعيين هؤلاء الطلبة عشوائيا إلى مجموعتين متساويين؛ إحدهما: عينة تجريبية؛ والأخرى ضابطة. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب متغيري المديرية والمدرسة.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب متغيري المديرية والمدرسة

اسم المديرية	اسم المدرسة	عدد الطلبة	توزيع العينة على المجموعتين	
			التجريبية	الضابطة
قصبة المفرق	عبدالله بن الزبير الأساسية للبنين	١	—	١
	إيدون بني حسن الأساسية	٢	١	١
	حمامة العموش الثانوية	١	—	١
	حي الضباط الأساسية	١	١	—
	أبو بكر الصديق الأساسية للبنين	١	١	—
	المنشية الأساسية للبنين	١	١	—
	الفدين الأساسية للبنين	١	—	١
البادية الشمالية الغربية	المنصورة الثانوية للبنين	٢	٢	—
	خولة بنت الأزور الأساسية	١	١	—
	جابر السرحان الثانوية للبنين	١	١	—
	الباعج الأساسية للبنين	٢	١	١
	الحمراء الأساسية المختلطة	٢	—	٢
	أم السرب الأساسية للبنين	١	١	—
البادية الشمالية الشرقية	السعادة الأساسية المختلطة	١	—	١
	روضة بسمة الأساسية المختلطة	٢	—	٢
	الكوم الأحمر الأساسية للبنين	١	١	—
	الفيصلية الأساسية للبنين	٢	—	٢
	كوم الرف الأساسية للبنين	١	١	—
	المجموع	٢٤ طالبا	١٢ طالبا	١٢ طالبا

أداة الدراسة :

لجمع البيانات حول مهارات القراءة؛ قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي في القراءة، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- الاطلاع على أدب الموضوع حول مكونات الاختبار التشخيصي في القراءة.

- الاطلاع على عدد من المقاييس والاختبارات التحصيلية في القـــراءة، مثـــل: اختبـــار المهارات الأساسية في القراءة الذي أعدته كلية الأميرة ثروت؛ والاختبارات التحصيلية في وزارة التربية والتعليم.
- التوصل إلى الأبعاد الرئيسية التي يمكن أن يتكون منها المقياس بدءا من بعـــد قـــراءة الحروف وانتهاءً ببعد القراءة الجهرية.
- تم صياغة فقرات لكل بعد من أبعاد المقياس، إذ تكون المقياس في صورته النهائية من (١٠٧) فقرات موزعة على الأبعاد التالية:

١- مهارة قراءة الحروف. فقرات الاختبار من (١ - ٢٨) فقرة.
٢- مهارة التركيب. فقرات الاختبار من (٢٩ - ٤٩) فقرة.
٣- مهارة التحليل. فقرات الاختبار من (٤٩ - ٦٤) فقرة.
٤- مهارة التعرف على الكلمات. فقرات الاختبار من (٦٤ - ٧١) فقرة.
٥- مهارة القراءة الجهرية. فقرات الاختبار من (٧١ - ١٠٧) فقرة.

تصحيح الأداء على المقياس:

تكونت الاستجابة على المقياس من مستويين: الإجابة الصحيحة، وتعطى درجة واحدة؛ والإجابة الخاطئة وتعطى درجة صفر، بحيث تكونت الدرجة القصـــوى للمقيـــاس مـــن (١٠٧) والدرجة الدنيا من (صفر). ومن أجل رصد الأخطاء وتحليلها؛ فقد تم الاعتماد على العدد الكلي للأخطاء وتسجيل نوع الخطأ حسب ما يلي:

- الإجابة الخاطئة : ويشير هذا المستوى إلى الطلبة الذين يظهرون استجابات خاطئة على اي فقرة من فقرات المقياس.
- الإجابة الصحيحة : ويشير هذا المستوى إلى الطلبة الذين يظهرون استجابات صـــحيحة على اي فقرة من فقرات المقياس.
- تسجيل الخطأ: وهنا يعتمد على الفاحص، إذ يسجل الفاحص طريقة أداء الطالب على أي فقرة من فقرات الاختبار، سواء أكانت الإجابة صحيحة أم خاطئة.
- تحليل الخطأ: وهنا يعتمد على الفاحص، إذ يحلل الفاحص طريقة الخطأ الذي وقع بـــه الطالب على أي من فقرات الاختبار وتسجيل التحليل المناسب للخطأ.

مكونات المقياس وإجراءاته:

تكون هذا المقياس من معظم المهارات الأساسية للقراءة بمستوى الصف الثاني الأساسي، مثل: التركيب والتحليل وغيرهما، وتكونت أبعاد المقياس من خمسة أبعاد هي:

١- مهارة القراءة.

أ- مهارة قراءة الحروف.

٢- مهارة التركيب.

أ- التركيب من حروف مرتبة وقراءتها.

ب- التركيب من حروف غير مرتبة وقراءتها.

ج- تركيب الكلمات من مقاطع وقراءتها.

د- تركيب الجمل من كلمات وقراءتها.

٣- مهارة التحليل.

٤- مهارة التعرف على الكلمات.

٥- مهارة القراءة الجهرية:

أ- مهارة قراءة الكلمات.

ب- مهارة القراءة الجهرية.

وصمم الاختبار ليغطي معظم مهارات القراءة لطلبة الصف الثاني الأساسي في المستوى القرائي للصف الثاني الأساسي، وراعى الباحث جملة من الإجراءات المهمة في تصميم المقياس وتطبيقه، وهي:

- أن يقيم الفاحص علاقة من الجو والألفة مع الطالب من أجل زيادة فاعلية التقييم، والتأكد من أن استجابة الطلبة على أبعاد المقياس موضوعية، فمن الممكن أن لا يستجيب الطالب بسبب عدم ثقته بالفاحص أو عدم الاطمئنان إليه.
- يجب على الفاحص بدء تطبيق مهارات المقياس بالمهارات الأسهل (قراءة الحروف) وصولا إلى المهارات الأصعب (القراءة الجهرية).
- العمل على تسجيل كل استجابات الطلبة على أبعاد المقياس ومهاراته، وتسجيل الأخطاء التي يقع بها الطلبة بكل دقة، والعمل على تحليل هذه الأخطاء في مفتاح تصحيح المقياس.

- يعد هذا المقياس اختبارا فرديا يجريه الفاحص على كل طالب على حدة، علما بأن مدة تطبيقه تستغرق (٦٠) دقيقة.

صدق مقياس القراءة التشخيصي:

تم التوصل إلى صدق المقياس؛ وذلك عن طريق عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية البالغ عددهم سبعة أعضاء، وعلى ثلاثة من معلمي غرف المصادر، وطلب منهم الحكم على فقرات المقياس ومدى تمثيله لأبعاد المقياس ومحتوى القراءة بشكل عام، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها (٩٠%) وأكثر في المقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس؛ فقد تم استخراجه بطريقتين: الأولى، معامل الاستقرار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادته، إذ تم تطبيق المقياس على (٤٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، وأعيد التطبيق بفاصل زمني مدته (أسبوعان)، كما تم استخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الثبات بالطريقتين للدرجة الكلية وللدرجات الفرعية.

الجدول (٣)

معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
مهارة قراءة الحروف	٠.٧٩	٠.٧٤
مهارة التركيب	٠.٧٦	٠.٧٧
مهارة التحليل	٠.٨٣	٠.٨١
مهارة التعرف على الكلمات	٠.٨٤	٠.٧٨
مهارة القراءة الجهرية	٠.٨١	٠.٨٣
المقياس بأكمله	٠.٨٣	٠.٨٩

البرنامج التدريبي لتطوير مهارات القراءة وتحسينها لدى الطلبة ذوو صعوبات القراءة الملتحقين بغرف المصادر.

إجراءات تطوير وإعداد البرنامج:

تم تصميم البرنامج بعد الاطلاع على نتائج الملاحظة، والأخذ بالاعتبار احتياجات وخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إضافة للاتجاهات العالمية الحديثة في تصميم البرامج التدريبية، ومراعاة الشروط الأساسية في بناء البرامج التدريبية، وذلك من أجل التعرف على مستوى أداء الطلبة داخل غرفة المصادر من خلال الملاحظة المباشرة من الباحث نفسه، باستخدام الاختبار التشخيصي المطور من قبله، ومراجعة ملفات تقييم الطلبة وتشخيصهم لقياس بعض فقرات الأبعاد المختلفة للاختبار، وقياسها بشكل مباشر داخل غرفة المصادر. وتحديد الاحتياجات التدريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إذ قام الباحث بتحديد تلك الاحتياجات في ضوء أداء الطلبة على الاختبار التشخيصي، كذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بأخطاء القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويهدف البرنامج التدريبي إلى تحسين القدرة القرائية لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر الذين هم بمستوى الصف الثاني الأساسي ممن يعانون من صعوبات القـراءة، وبعـد تطبيـق البرنامج ومرور الطلبة بالخبرات التعليمية يفترض أن يصبح الطالب قادرا على ما يأتي :

- أن يتعرف على أجزاء الكلمة وأصواتها .
- أن يقرأ الكلمات قراءة صحيحة دون حذف أي من حروفها .
- أن يقرأ الكلمات قراءة صحيحة دون إضافة أي حروف إلى الكلمة.
- أن يركب الكلمات ويقرأها بنسبة ١٠٠ % .
- أن يحلل الطالب الكلمات ويقرأها بنسبة ١٠٠ % .
- أن يقرأ الطالب قراءة جهرية خالية من الأخطاء.

أهداف البرنامج التدريبي:

١- تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحسينها باعتبارها موضع الدراسة لدى هؤلاء الطلبة.

٢- تزويد المعلمين بالجديد من طرائق وأساليب التدريس الحديثة الفعالة، المستندة إلى نتائج البحوث، والدراسات، والمراجع العلمية المتخصصة.

٣- تطوير استراتيجية تدريس فعالة واضحة المعالم، يمكن تطبيقها بكل سهولة ويسر داخل غرفة الصف، خصوصاً أن هذه الدراسة هي أول دراسة عربية لتطوير استراتيجية التدريس التشخيصي تستخدم مع الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

٤- قياس تأثير البرنامج التدريبي في أداء الطلبة، بحساب الفرق بين درجات أدائهم القبلي، ودرجات أدائهم البعدي، باستخدام المقياس الذي طوره الباحث لهذا الغرض.

الصعوبات التي يعالجها البرنامج التدريبي:

بعد الإطلاع على تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر؛ فإن هذا البرنامج التدريبي يركز على علاج الصعوبات التالية؛ وهي:

- عدم القدرة على قراءة الحروف الهجائية وأصواتها بشكل صحيح.
- عدم القدرة على قراءة الحروف الهجائية وأصواتها بالحركات الثلاث.
- عدم القدرة على قراءة المقاطع.
- عدم قدرة الطلبة في التعرف على الكلمة أو جزء منها، والفشل في الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها.
- الإضافة وهي قراءة الطفل لكلمة مضيفاً حرفاً آخر للكلمة وقراءته لها بشكل غير صحيح.
- الإبدال وهي أن يبدل الطالب حرفاً مكان أخر في الكلمة، سواء في بدايتها أو وسطها، وأيضا آخر الكلمة.
- صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في أثناء القراءة.
- صعوبة التعرف على الكلمات.
- صعوبة القراءة الجهرية .

محتوى البرنامج التدريبي:

أ- المادة التعليمية:

تم الاعتماد على كتابي اللغة العربية للصفين الأول والثاني الأساسيين بأجزائهما الأربعة عند اختيار المادة التعليمية لبناء هذا البرنامج العلاجي وقد قام الباحث بتقسيم الجلسات التدريبية مبتدئاً من قراءة الحروف الساكنة والمتحركة حتى يصل بهم إلى أصعب المهارات؛ وهي مهارة القراءة الجهرية.

ب- التدريبات العلاجية:

هي تدريبات تم أعدها الباحث اعتماداً على منهاج الصفين الأول والثاني الأساسيين، وهي تدريبات تركز على علاج أخطاء القراءة لدى الطلبة مثل: القراءة الجهرية؛ والتركيب؛ والتحليل؛ والتعرف على الكلمات وغيرها.

ج- الوسائل التعليمية:

هي مجموعة من الأدوات من إعداد الباحث اختيرت لأغراض البرنامج، بعضها من المنهاج، وبعضها من برامج علاجية أخرى مشابهة، وقد روعي في اختيار الوسائل التعليمية البساطة والسهولة لمستوى الطلبة، مثل: البطاقات؛ والصور؛ ولوحة الجيوب؛ والحاسوب.

د- الأنشطة التعليمية:

هي مجموعة من الأعمال التي يكلف بها الطالب داخل الغرفة الصفية وخارجها، وهي من إعداد الباحث، ويقوم الطلبة بتنفيذها بمساعدة المدرب وذووهم ما يساهم في تحسين القدرة القرائية لدى الطلبة ذوو صعوبات القراءة.

قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي بصورته الأولى، إذ تكون من خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: مهارة قراءة الحروف.

البعد الثاني: مهارة التعرف على الكلمات.

البعد الثالث: مهارة التركيب.

البعد الرابع: مهارة التحليل.

البعد الخامس: مهارة القراءة الجهرية.

مواءمة البرنامج التدريبي لأغراض الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج التدريبي بصورته الأولية؛ تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والمتخصصين البالغ عددهم (٧) من أساتذة التربية الخاصة وأساليب التدريس في الجامعات الأردنية، و(٣) من معلمي التربية الخاصة الذين يدرسون في غرف

المصادر، ومن ثم أجريت التعديلات التي أوصى بها المحكمون. إذ تم تعديل البرنامج بناء على آراء المحكمين بإضافة المزيد من الأمثلة التوضيحية والأنشطة بالبرنامج. وبناء على ما سبق اتخذ البرنامج شكله النهائي، والملحق رقم (١) يوضح ذلك. وتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج في تحسين الأخطاء التي يقع بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم وفاعلية التدريس التشخيصي في تحسين هذه المهارات. وتتخذ هذه الأهداف العناصر التفصيلية التالية:

إجراءات الدراسة:

تمت عملية إعداد هذه الدراسة بمراحل عدة تمثلت بما يلي:

١- تم في هذه المرحلة إعداد الاختبار التشخيصي، واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة له.

٢- قام الباحث بالتقدم للحصول على موافقة الجامعة الأردنية للبدء بتطبيق إجراءات الدراسة على الطلبة ذوو صعوبات التعلم، الملتحقين بغرف المصادر في محافظة المفرق.

٣- قام الباحث بالتقدم للحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة؛ وذلك في ضوء كتاب رئيس الجامعة الأردنية، إذ حصل الباحث على كتاب موجه إلى مديريات التربية المعنية؛ وذلك لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة.

٤- قام الباحث بزيارة المدارس، وإجراء الاتصال مع بعض المدارس البعيدة؛ لتحديد موعد لزيارتها، وبعدها قام الباحث بلقاء المعلمين والمديرين والتعرف عليهم، ومن ثم شرح هدف الدراسة وأهميتها.

٥- إجراء تقويم قبلي إذ قام الباحث بنفسه وبمساعدة مجموعة من الفاحصين الذين تلقوا تدريبا على كيفية تطبيق الاختبار، بتطبيق أداة الدراسة المسحية (الاختبار التشخيصي) فقد قام بتسجيل أداء الطلبة على الاختبار وقام الباحث بتحليل أخطاء الطلبة بعد الانتهاء من التطبيق مع كل طالب وبشكل فري، وتمت عملية المسح في الفترة الممتدة بين ١٥/ ٩/ ٢٠١١ إلى ٢٠١١/١٠/١٢ .

٦- تم إدخال البيانات حاسوبياً، وتحليلها، واستخراج النتائج للإجابة عن السؤال الأول.

٧- تطبيق البرنامج، وفي هذه المرحلة تم الاجتماع مع أولياء أمور الطلبة، ومديري المدارس الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي من أفراد المجموعة التجريبية، إذ تم تحديد موعد ومكان التطبيق. وتكون البرنامج من (٣٠) جلسة تدريبية، بواقع (ساعة واحدة) لكل جلسة.

- تم تطبيق البرنامج التدريبي في مدرسة المنصورة الثانوية، الواقعة بمحافظة المفرق من الباحث نفسه، كون الباحث معلماً فيها. وذلك في الفترة الممتدة مابين ٢٠١١/٩/٢٥ إلى ٢٠١١/١٢/٢٠ ، حيث جمع الباحث الطلبة يوم السبت من كل اسبوع وتم تطبيق البرنامج عليهم.

٨- التقويم البعدي إذ قام الباحث بنفسه بإجراء تقويم بعدي على أفراد الدراسة التجريبية في الفترة الزمنية الممتدة من ٢٧ / ١٢ / ٢٠١١ إلى١/ ١ / ٢٠١٢ .

٩- جمع البيانات تمهيداً لإدخالها حاسوبياً، وإجراء عملية تحليل البيانات وفق متغيرات الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

التصميم والمعالجة الإحصائية:

استُخدم في هذه الدراسة منهجان من مناهج البحث هما:

أ- المنهج المسحي:

استخدم المنهج المسحي بهدف تحليل أبرز الأخطاء التي يقع بها الطلبة الملتحقون بغرف المصادر في مهارات القراءة.

ب- المنهج شبه التجريبي:

استخدم في هذه الدراسة أيضاً المنهج شبه التجريبي، إذ اختيرت مجموعتان من الطلبة الأكثر وقوعاً بأخطاء القراءة وفقاً لنتائج الاختبار المسحي، ووزعوا عشوائياً على مجموعتين الأولى تجريبية؛ والأخرى ضابطة، فقد خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، بينما لم تخضع له المجموعة الضابطة. وقد خضعت كلتا المجموعتين للاختبارات القبلية والبعدية. وفي ما يلي تحديد لمتغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- المتغير المستقل:

البرنامج التدريبي (التدريس التشخيصي)

ب- المتغير التابع:

مقدار تحسن الطلبة الملتحقين بغرف المصادر من ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة.

وتم استخدام تصميم المجموعة الضابطة (شبه التجريبية) التي كانت على الشكل التالي:

المجموعة التجريبية: $G1 \ : \ O1 \ \times \ O2$

المجموعة الضابطة: G2 : O3 – O 4

حيث إن:

O3/ O1 : تعني القياس أو الاختبار القبلي.

O2 / O4 : المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي.

– : المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي.

× : المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية؛ والانحرافات المعيارية؛ والنسب المئوية لتقديرات الباحث على كل بعد من أبعاد المقياس بأكمله والمتعلق بأبرز الأخطاء وأهمها التي يقع بها الطلبة الملتحقون بغرف المصدر من ذوي صعوبات التعلم.
- وللإجابة عن السؤال الثاني، استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ وتحليل التباين المشترك على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس بأكمله المتعلق بتحسين أداء الطلبة بالقراءة بوساطة استراتيجية التدريس التشخيصي، وحسب متغير الاختبار: (القبلي، والبُعدي) وحسب متغير المجموعة: (التجريبية؛ والضابطة).

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأخطاء الأكثر شيوعا التي يقع بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم الملتحقون بغرف المصادر، ومعرفة فاعلية التدريس التشخيصي في تحسين مهاراتهم القرائية لديهم.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة؛ وهو: " ما هي الأخطاء الأكثر شيوعاً التي يقع بها الطلبة الملتحقون بغرف المصادر ممن توجد لديهم صعوبات في القراءة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأخطاء التي أظهرها الطلبة، كما استخرجت النسب المئوية لهذه الأخطاء. والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية؛ والانحرافات المعيارية؛ والنسب المئوية لأبعاد مقياس القراءة والدرجة الكلية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأخطاء التي أظهرها الطلبة على أبعاد المقياس والدرجة الكلية مرتبة تنازليا.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة	النسبة المئوية للخطأ
مهارة قراءة الحروف.	٠.٤٤	٠.٤٨٩	٧٩	%٤٣.٥٣
مهارة التركيب.	٠.٣٨	٠.٤٨	٦٨	%٣٧.٧٨
مهارة القراءة الجهرية.	٠.٣٥	٠.٤٧	٦٣	%٣٥.٠٦
مهارة التحليل.	٠.٣٣	٠.٤٦٦	٥٩	%٣٤.٣٦
مهارة التعرف على الكلمات.	٠.٣٤	٠.٤٧٥	٦١	%٣٣.٩
الدرجة الكلية	٠.٣٧	٠.٤٧٦	٦٦	%٣٦.٩٣

يلاحظ في الجدول رقم (٤) أن أعلى نسبة للأخطاء كانت في بعد مهارة قراءة الحروف. اذ كانت النسبة (٤٣,٥٣%). ثم تلاه بُعد التركيب (٣٧,٧٨%)، وجاء بُعد القراءة الجهرية ثالثا بنسبة أخطاء بلغت (٣٥,٠٦)، ثم يليه بُعد التحليل (٣٤,٣٦%)، وأخيرا جاء بُعد التعرف على الكلمات (٣٣,٩%). وبلغت الدرجة الكلية لشيوع الأخطاء على مختلف أبعاد المقياس ككل بنسبة (٣٦,٩٣%) والجداول ذوات الأرقام من (٥ إلى ٩) توضح أنواع الأخطاء التي أظهرها الطلبة على أبعاد المقياس.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأخطاء في بعد مهارة قراءة الحروف مرتبة تنازليا.

الفقرة/ نوع الخطأ أو الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة	نسبة الخطأ
الصعوبة في تمييز أشكال الحروف (أول الكلمة، وسطها، آخرها).	٠.٥٦	٠.٤٩٨	١٠١	%٥٥.٦
الصعوبة في قراءة الحروف متحركة(فتحة، ضمة، كسرة).	٠.٤١	٠.٤٩٢	٧٤	% ٤٠.٦
الصعوبة في حفظ الطلبة للحروف الهجائية.	٠.٣٤	٠.٤٧٧	٦١	% ٣٤.٤

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن أعلى نسبة في الأخطاء كانت في مهارة تمييز أشكال الحروف في أول الكلمة أو وسطها أو أخرها، إذ كانت النسبة المئوية لعدد الأخطاء ٥٥,٦ % يليها الصعوبة في قراءة الحروف متحركة ٤٠,٦ %، وكان آخرها الصعوبة في حفظ الحروف الهجائية ٣٤,٤ %.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأخطاء في بعد مهارة التركيب مرتبة تنازليا.

الفقرة/ نوع الخطأ أو الصعوبة .	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة	نسبة الخطأ
الصعوبة في تركيب الحروف إلى كلمات.	٠.٤٧	٠.٥٠٠	٥٨	% ٤٦.٧
الصعوبة في قراءة الكلمات بحركاتها.	٠.٤٥	٠.٤٩٩	١٨	% ٤٥.٠
صعوبة في إبدال بعض الحروف.	٠.٣٧	٠.٤٨٥	٦٧	% ٣٧.٢
صعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتا.	٠.٣٦	٠.٤٨٢	٥٦	% ٣٦.١
صعوبة في حفظ الطلبة للحروف الهجائية.	٠.٣٤	٠.٤٧٥	٦١	% ٣٣.٩
صعوبة في حذف بعض الحروف.	٠.٢٨	٠.٤٤٩	٥٠	% ٢٨

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن أعلى نسبة في الأخطاء كانت في مهارة تركيب الحروف إلى كلمات، إذ كانت النسبة المئوية لعدد الأخطاء ٤٦,٧ % يليها الصعوبة في قراءة الكلمات بحركاتها ٤٥,٠ %، ثم الصعوبة في إبدال بعض الحروف ٣٧,٢ %. ويليها الصعوبة في تمييز الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً ٣٦,١ %. ثم تلاها الصعوبة في حفظ الحروف الهجائية ٣٣,٩ %. وكان آخر هذه الأخطاء الصعوبة في حذف بعض الحروف ٢٧,٨ %.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأخطاء على بعد مهارة التحليل مرتبة تنازليا.

الفقرة/ نوع الخطأ أو الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة	نسبة الخطأ
صعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتا.	٠.٣٩	٠.٤٩٠	٧٠	٣٩.٤ %
صعوبة في حفظ الطلبة للحروف الهجائية.	٠.٣٦	٠.٤٨٠	٥٦	٣٥.٦ %
صعوبة في إبدال بعض الحروف.	٠.٣٥	٠.٤٧٨	٣٦	٣٥.٠ %
صعوبة في حذف بعض الحروف.	٠.٣٠	٠.٤٦٠	٤٥	٣٠.٠ %
إضافة بعض الحروف للكلمة.	٠.٢٣	٠.٤٢١	٤١	٢٢.٨ %

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن أعلى نسبة في الأخطاء كانت في مهارة إضافة بعض الحروف للكلمة، إذ كانت النسبة المئوية لعدد الأخطاء ٣٩,٤ %، يليها الصعوبة في حفظ الحروف الهجائية ٣٥,٦ % . ثم الصعوبة في إبدال بعض الحروف ٣٥,٠ %. يليها الصعوبة في حذف بعض الحروف من الكلمة ٣٠,٠ % . وكان آخر هذه الأخطاء الصعوبة في إضافة بعض الحروف للكلمة ٢٢,٨ % .

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأخطاء على بعد مهارة التعرف على الكلمات.

الفقرة/ نوع الخطأ أو الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة	نسبة الخطأ
صعوبة في فهم الكلمات.	٠.٣٤	٠.٤٧٥	٦١	٣٣.٩ %

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن نسبة الأخطاء في هذا البعد وهو الصعوبة في فهم الكلمات كانت ٣٣,٩ %.

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأخطاء على بعد مهارة القراءة الجهرية مرتبة تنازلياً.

الفقرة/ نوع الخطأ أو الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة	نسبة الخطأ
صعوبة في تركيب الكلمات.	٠.٤٤	٠.٤٩٨	٧٩	٤٤.٤ %
صعوبة في قراءة الكلمات.	٠.٣٩	٠.٤٩٠	٧٠	٣٩.٤ %
صعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً.	٠.٣٩	٠.٤٨٩	٧٠	٣٨.٩ %
صعوبة في قراءة الكلمات بالحركات.	٠.٣٨	٠.٤٨٨	٦٨	٣٨.٣ %
إبدال بعض الحروف من الكلمة.	٠.٣٧	٠.٤٨٣	٦٧	٣٦.٧ %
صعوبة في تمييز بين ال الشمسية وال القمرية.	٠.٢٨	٠.٤٥٢	٥٠	٢٨.٣ %
خطأ في لفظ التنوين.	٠.١٩	٠.٣٩٧	٣٤	١٩.٤ %

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن أعلى نسبة في الأخطاء كانت في مهارة صعوبة تركيب الكلمات، إذ كانت ٤٤,٤ %، يليها الصعوبة في قراءة الكلمات بنسبة ٣٩,٤ %. ثم الصعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً ٣٨,٩ %. يليها الصعوبة في قراءة الكلمات بحركاتها ٣٨,٣ %. ثم الصعوبة في إبدال بعض الحروف من الكلمة ٣٦,٧%. وجاء بعدها الصعوبة في التمييز بين ال الشمسية وال القمرية ٢٨,٣ %. وكان آخرها الخطأ في لفظ التنوين ١٩,٤ %.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة؛ وهو : " ما فاعلية استراتيجية التدريس التشخيصي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر ممن توجد لديهم صعوبات تعلم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس القراءة القبلية والبعدية للمجموعتين: التجريبية؛ والضابطة . والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على للأخطاء القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
التجريبية	٤٥.٧٥	٢٧.١٧	٢.٥٦٣	١١.٥٥١
الضابطة	٤٦.٣٣	٤١.٤٢	٣.٦٠١	١٠.٨٢٥

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الدرجات الكلية بين المجموعتين: التجريبية؛ والضابطة في القياسين القبلي والبعدي، من مقياس القراءة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق؛ استخدم تحليل التباين المشترك الأحادي (**ANCOVA**). والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين المشترك للدرجة الكلية على مقياس القراءة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠.٣٧١	١	٢٠.٣٧١	٠.١٥٦	
المجموعة	١.٢٣٧.٥٢٢	١	١.٢٣٧.٥٢٢	٩.٤٩٨	٠.٠٠٦
الخطأ	٢.٧٣٦.٢١٣	٢١	١٣٠.٢٩٦		
المجموع	٣.٩٧٤.٩٥٨	٢٣			

يلاحظ من الجدول رقم (١١) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية من مقياس القراءة، إذ كانت قيمة ف = ٩,٤٩٨ . وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥= α) كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية وهو ما يظهر في المتوسطات البعدية المعدلة في الجدول رقم (١٢) .

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجة الكلية على مقياس القراءة بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	٢٧.٠٧٧	٣.٣٠٣
الضابطة	٤١.٥٠٦	٣.٣٠٣

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن متوسط الأخطاء للمجموعة التجريبية أقل من متوسط الأخطاء للمجموعة الضابطة إذ كانت للمجموعة التجريبية (٢٧,٠٧٧) وللمجموعة الضابطة (٤١,٥٠٦).

وللتعرف على فاعلية استراتيجية التدريس التشخيصي في تحسين مهارات القراءة الفرعية، فقد استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الفرعية لمقياس مهارات القراءة القبلية والبعدية للمجموعتين: التجريبية؛ والضابطة . والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الفرعية لمقياس مهارات القراءة القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	المجموعة			
	تجريبية		ضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	١١.٠٠	٢.٢٩٦	١١.٣٣	١.٩٢٣
	٩.٥٨	١.٥٠٥	١٠.١٧	١.١٩٣
	٦.١٧	١.٠٣٠	٥.٧٥	١.٢٨٨
	٣.٠٨	٠.٦٦٩	٣.٠٨	٠.٩٠٠
	١٥.٩٢	٢.٣٩٢	١٦.٠٠	١.٣٤٨
البعدي	٧.٣٣	٣.٥٢٥	١٠.٢٥	٢.٨٩٦
	٥.٦٧	٢.٤٩٨	٨.٩٢	٢.٧٧٨
	٣.٥٠	٢.٠٢٣	٥.١٧	١.٨٠١
	١.٧٥	١.١٣٨	٢.٧٥	١.٢١٥
	٨.٩٢	٣.٨٠١	١٤.٣٣	٣.٦٧٦

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات القبلية والبعدية للمجموعتين: التجريبية؛ والضابطة. ولمعرفة دلالة الفروق، فقد استخدم تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة. والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة

أبعاد الاختبار	قيمة ولكس	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة قراءة الحروف	٠.٥٢٢	٢.٣٧٩	٠.٠٩٧
مهارة التركيب	٠.٣٥٣	٤.٧٦٠	٠.٠١١
مهارة التحليل	٠.٢٢٢	٩.١٣٦	٠.٠٠١
مهارة التعرف على الكلمات	٠.٢٨٣	٦.٥٨٨	٠.٠٠٣
مهارة القراءة الجهرية	٠.٥٥٦	٢.٠٧٦	٠.١٣٧
الاختبار بأكمله	٠.٤٣٥	٣.٨٤٦	٠.٠٤١

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين المجموعتين: التجريبية؛ والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس مهارات القراءة. ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق فقد استخدم تحليل التباين المشترك الأحادي. والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٥)

تحليل التباين الاحادي المشترك للمجموعة التجريبية

المتغير / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قراءة الحروف	٤٢.٠٥٣	١	٤٢.٠٥٣	٧.٠٥.٤	٠.٠٤٥
التركيب	٥٥.٩١٦	١	٥٥.٩١٦	٧.٤٤٥	٠.٠١٤
التحليل	٢٩.٦٢٥	١	٢٩.٦٢٥	١٠.٩٣٩	٠.٠٠٤
التعرف على الكلمات	٦.٤٨٢	١	٦.٤٨٢	٦.٨٥٩	٠.٠١٨
القراءة الجهرية	١٩٩.١٥٣	١	١٩٩.١٥٣	١٢.٧١٠	٠.٠٠٢

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية؛ والضابطة، في الدرجة من مقياس القراءة على جميع أبعاد المقياس، إذ بلغت قيمة ف على بعد قراءة الحروف (٤,٧٠٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)، كما يلاحظ وجود دلالة إحصائية على بعد التركيب، إذ كانت قيمة ف (٧.٤٤٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) . ويلاحظ وجود دلالة إحصائية على بُعد التحليل، إذ كانت قيمة ف (١٠.٩٣٩) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)، وكذلك هناك دلالة إحصائية على بعد التعرف على الكلمات،إذ كانت قيمة ف (٦,٨٥٩) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥). ويتضح أيضاً وجود دلالة إحصائية على بعد القراءة الجهرية، إذ كانت قيمة ف (١٢,٧١٠) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) . ويلاحظ أن

الأخطاء قد قلت على جميع أبعاد المقياس لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يظهر في المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأبعاد الاختبار الخمسة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

أبعاد الاختبار	المجموعة			
	التجريبية		الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
قراءة الحروف	٧.٤٠٥	٠.٨٨٤	١٠.١٧٨	٠.٨٨٤
التركيب	٥.٦٣٩	٠.٨١٠	٨.٨٩١	٠.٨١٠
التحليل	٣.١٦٩	٠.٤٨٧	٥.٤٩٧	٠.٤٨٧
التعرف على الكلمات	١.٧٠٦	٠.٢٨٧	٢.٧٩٤	٠.٢٨٧
القراءة الجهرية	٨.٦٠٧	١.١٧٠	١٤.٦٤٣	١.١٧٠

يلاحظ من الجدول رقم (١٦) أن متوسط الأخطاء للمجموعة التجريبية أقل من متوسط الأخطاء للمجموعة الضابطة في بُعد قراءة الحروف إذ كانت للمجموعة التجريبية (٧,٤٠٥) وللمجموعة الضابطة (١٠,١٧٨). وكان المتوسط أقل في بعد التركيب إذ كانت للمجموعة التحريبية (٥.٦٩٣) و(٨,٨٩١) للمجموعة الضابطة. وكان أيضاً أقل في بعد التحليل إذ كانت لدى المجموعة التجريبية (٣.١٦٩) وللمجموعة الضابطة (٥,٤٩٧). وكان أيضا أقل على بعد التعرف على الكلمات، وكانت لدى المجموعة التجريبية (١,٧٠٦) و(٢,٧٩٤) المجموعة الضابطة (٢,٧٩٤)، وآخيرا كانت الأخطاء أقل في بعد القراءة الجهرية إذ كانت (٨,٦٠٧) وللمجموعة الضابطة (١٤,٦٤٣)، ويلاحظ أن جميع الأخطاء قد قلت على أبعاد المقياس نتيجة استخدام استراتيجية التدريس التشخيصي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأخطاء الأكثر شيوعاً التي يقع بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، ومعرفة فاعلية التدريس التشخيصي في تحسين مهارتهم القرائية. وفي ما يلي مناقشة النتائج .

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة.

تعلق السؤال الأول بالأخطاء الأكثر شيوعاً التي يقع بها الطلبة الملتحقون بغرف المصادر. إذ أظهرت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على أبعاد المقياس وعلى المقياس بأكمله المتعلق بالكشف عن أهم الأخطاء التي يقع بها الطلبة في القراءة، بأن بعد مهارة قراءة الحروف جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٠,٤٤) وكانت النسبة المئوية للطلبة الذين وقعوا بالخطأ (٤٣,٥٣).

وكانت أكثر الأخطاء شيوعاً في هذا البعد الصعوبة في تمييز أشكال الحروف (أول الكلمة؛ وسطها؛ آخرها). بمتوسط حسابي (٠,٥٦). وكانت النسبة لأخطاء الطلبة (٥٥,٦%). ثم جاء خطأ الضعف في قراءة الحروف المتحركة (الضمة؛ الفتحة؛ الكسرة) بمتوسط حسابي (٠,٤١) وبسبة مئوية بلغت (٤٠,٦%). ثم تلاه عدم حفظ الحروف الهجائية بمتوسط حسابي (٠,٣٤) وبنسبة مئوية بلغت (٣٤,٤%).

ويمكن تفسير ذلك إلى عدم تركيز البرامج التربوية لطلبة صعوبات التعلم على تدريبات وأنشطة كافية تهتم بأشكال الحروف: (أول الكلمة؛ وسطها؛ آخرها) وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة العون (٢٠٠٤). التي توصلت إلى أن أخطاء الإبدال والإضافة والحذف كانت الأكثر شيوعاً، وكان الإبدال الأكثر نسبة، ويليه الحذف، ومن ثم الإضافة. وأشارت الدراسة إلى أن الإناث أفضل من الذكور في مهارات القراءة. وتعد المشكلات الأكاديمية في مهارة القراءة والتي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم إحدى أهم الأسباب التي أدت إلى ضعف الطلبة في التمييز بين أشكال الحروف ومن ثم وجود ضعف واضح في مهارة القراءة بشكل عام.

أما البعد الثاني (مهارة التركيب) فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٠,٣٨).وكانت نسبة الأخطاء التي وقع بها الطلبة (٣٧,٧٨%). وكان خطا صعوبة تركيب الحروف إلى كلمات الأكثر حدوثا بمتوسط حسابي (٠,٤٧) ونسبة حدوث الخطأ كانت (٤٦,٧

%). ثم تلاه خطأ الصعوبة في قراءة الكلمات بحركاتها بمتوسط حسابي (٠,٤٥) ونسبة حدوث الخطأ كانت (٤٥%). وجاءت في المرتبة الثالثة الصعوبة في إبدال بعض الحروف بمتوسط حسابي (٠.٣٧) ونسبة حدوث الخطأ كانت (٣٧,٢ %). تلتها الصعوبة في تمييز الأجرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتا بمتوسط حسابي (٠,٣٦)ونسبة حدوث الخطأ (٣٦,١ %). وجاء في المرتبة الخامسة الصعوبة في حفظ الطلبة للحروف الهجائية بمتوسط حسابي (٠,٣٤) ونسبة حدوث الخطأ (٣٣,٩ %). وأخيرا جاءت الصعوبة في حذف بعض الحروف بمتوسط حسابي (٠,٢٨) ونسبة حدوث الخطأ (٢٧,٨ %).

ويمكن تفسير ذلك إلى ضعف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في معالجة الحروف والعمل على تمييز الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقاً، كما يجد الطلبة صعوبة في تمييز الحروف المتحركة لضعف عمليات الوعي الصوتي لديهم. كما تعد عملية ضعف الطلبة في عكس الحروف والمقاطع المتشابهة في أثناء قراءتها من الأسباب الرئيسية في عدم قدرة الطلبة على تركيب الحروف إلى كلمات صحيحة وذات معنى. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة رضوان (١٩٩٢) التي أشارت إلى وجود صعوبات لدى الطلبة في التعرف بين الأحرف المتشابهة في النطق، وصعوبة نطق الطول المناسب لحروف المد في أثناء القراءة.

أما في ما يتعلق بالبعد الثالث (مهارة التحليل) فقد جاء بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٠,٣٣) ونسبة حدوث الخطأ كانت(٣٤,٣٦ %). وظهرت أخطاء عدة في هذا البعد كان أكثرها شيوعاً الصعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً بمتوسط حسابي (٠,٣٩) ونسبة الخطأ فكانت (٣٩,٤ %). ثم تليه الصعوبة في حفظ الطلبة للحروف الهجائية بمتوسط حسابي (٠,٣٦) وكانت نسبة حدوث الخطأ لدى الطلبة (٣٥,٦ %). وجاءت في المرتبة الثالثة الصعوبة في إبدال بعض الحروف بمتوسط حسابي (٠,٣٥) ونسبة حدوث الخطأ (٣٥ %). ثم جاء الصعوبة في حذف بعض الحروف من الكلمة بمتوسط حسابي (٠,٣٠). ونسبة حدوث الخطأ كانت(٣٠ %). وكان إضافة بعض الحروف للكلمة أقل الأخطاء شيوعاً في هذا البعد بمتوسط حسابي (٠,٢٣) ونسبة حدوث الخطأ كانت(٢٢,٨).

ويمكن تفسير ذلك بعدم قدرة الطلبة على التعامل مع الرموز " الحروف" بوصفها وحدة متكاملة والعمل على تحليلها إلى حروفها الأصلية. ويعد الضعف في مهارتي التركيب والتحليل سبباً مهماً في ضعف الطلبة في مهارة التحليل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شانج (١٩٩٣) التي أشارت إلى عدم قدرة الطلبة في التعرف على الكلمة وقراءتها، وتذكر الكلمات والترميز

الصوتي لها، إذ أشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح الطلبة العاديين مقارنة بالطلبة ذوو صعوبات التعلم بالتعرف على الكلمات وقراءة الكلمات مفردة والترميز الصوتي للكلمة، كما أشارت إلى ضعف الطلبة في هذه المهارات، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود ضعف واضح لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم في تذكر الكلمات.

وجاء البعد الرابع (مهارة التعرف على الكلمات) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٠,٣٤). وبلغت نسبة حدوث هذا الخطأ لدى الطلبة (٣٣,٩ %). وظهر خطا واحد في هذا البعد، وهو الصعوبة في فهم الكلمات بمتوسط حسابي (٠,٣٤) وبلغت نسبة حدوث هذا الخطأ لدى الطلبة (٣٣,٩ %). ويعزو الباحث ذلك إلى عدم استخدام المعلمين تدريبات كافية للطلبة لمساعدتهم على التعرف على الكلمات، ما يساهم في فهم الطلبة للكلمات والتعرف عليها في السياق في أثناء القراءة، كما أن ضعف عمليات الاستيعاب السمعي لدى الطلبة قد تكون سبباً مهماً في عدم فهم الطلبة للكلمات، ومن ثم صعوبة في التعرف عليها. ويعد انخفاض تحصيل الطلبة لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم وضعفهم في التعرف على الرموز سبباً واضحاً في ضعفهم في مهارة التعرف على الكلمات. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة يونس (٢٠٠٢) التي استخدمت برنامجاً سلوكياً لعلاج أخطاء التعرف على الكلمات مقارنة بالطريقة التقليدية، إذ أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي السلوكي على أخطاء تعرف الكلمات.

أما البعد الخامس (مهارة القراءة الجهرية) فقد جاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٠,٣٥) وكانت نسبة حدوث الخطأ لدى الطلبة في هذا البعد (٣٥,٠٦ %). وظهر في هذا البعد أنواع عدة من الأخطاء كان أكثرها شيوعاً الصعوبة في تركيب الكلمات بمتوسط حسابي (٠,٤٤) ونسبة حدوث الخطأ كانت (٤٤,٤ %). ثم تلته الصعوبة قي قراءة الكلمات بمتوسط حسابي (٠,٣٩) ونسبة حدوث الخطأ كانت (٣٩,٤ %). وجاءت الصعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً بالمرتبة الثالثة في هذا البعد بمتوسط حسابي (٠,٣٩) وبلغت نسبة الخطأ (٣٨,٩%).ثم تلته الصعوبة في قراءة الكلمات بالحركات بمتوسط حسابي (٠.٣٨) ونسبة حدوث الخطأ كانت (٣٨,٣ %). أما إبدال بعض الحروف من الكلمة، فجاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٠,٣٧) وبلغت نسبة حدوث الخطأ (٣٦,٧ %). ثم تلته الصعوبة في تمييز بين ال الشمسية وال القمرية بمتوسط حسابي (٠,٢٨) وبلغت نسبة حدوث هذا الخطأ لدى الطلبة في هذا البعد (٢٨,٣ %). وأخيرا جاء الخطأ في لفظ التنوين أقل هذه الأخطاء شيوعاً في هذا البعد بمتوسط حسابي (٠,١٩) وكانت نسبة حدوث هذا الخطأ (١٩,٤ %).

ويعد ضعف الطلبة ذوو صعوبات التعلم في التحصيل الدراسي مقارنة باقرأنهم العاديين سببا لضعفهم في مهارة القراءة الجهرية، فضلاً عن أن ضعفهم في المهارات السابقة، مثل: التركيب؛ والتحليل؛ ومهارة قراءة الحروف هو سبب مهم ورئيسي لضعف هؤلاء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

وتعلق السؤال الثاني من أسئلة الدراسة بفاعلية استراتيجية التدريس التشخيصي في تحسين المهارات القرائية لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر ممن توجد لديهم صعوبات تعلم.

فقد تبين من خلال النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a =٠,٠٥) على جميع أبعاد البرنامج التدريبي لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي، كما أكدت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a =٠,٠٥) لأداء الطلبة البعدي على كل واحد من أبعاد المقياس وعلى المقياس بأكمله المتعلق بتحسن مهارات القراءة، وحسب متغير الاختبار للمجموعتين: (التجريبية؛ الضابطة). وهذا يؤكد أن البرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة قد ساهم في تحسين مستوى القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع اقرأنهم من الطلبة في المجموعة الضابطة.ويعود ذلك إلى شمول البرنامج التدريبي المطور لجميع المهارات الأساسية، مثل: التدريب على الحروف الهجائية؛ والتدريب على الإضافة والحذف والإبدال؛ والتدريب على القراءة الجهرية؛ والتدريب على مهارتي التحليل والتركيب وغيرها.كما اشتمل البرنامج على ما هو حديث في مجال تقييم أداء الطلبة على أبعاد المقياس وتطوير قدرتهم على التحسن في جميع مهارات القراءة.

وهناك العديد من الأسباب التي ساهمت في تطوير المهارات القرائية للطلبة، من أهمها الأساليب التدريسية المختلفة التي استخدمها الباحث في تدريب الطلبة، من ناحية تنوعها لخصائص الطلبة، إذ نوع الباحث فيها، مثل التدريس المباشر؛ والتدريس بالمجموعات؛ والتعلم التعاوني وغيرها، وأيضاً شمول هذه الاستراتيجيات على وسائل تقييم مناسبة لمستوى الطلبة كلاً على حدة، وذلك لملاحظة التطور الذي يحرزه الطلبة في أثناء تقدمهم في التدريب على البرنامج التدريبي. وتأتي نتائج هذه الدراسة منسجمة مع دراسة حسين (٢٠٠٦) التي أشارت إلى فعالية الإستراتيجيتين في تطوير مهارات الكسور لدى الطلبة، إلا إنها أشارت إلى تفوق استراتيجية التدريس التشخيصي على استراتيجية التدريس الإرشادي الفردي في تحسين مهارات الطلبة بالكسور لدى الطلبة.

ومن خلال النتائج التي استعرضها الباحث؛ نستطيع القول أن نتيجة الدراسة الحالية هي أحد أهم الدلائل التي تدعم برامج تدريب الطلبة ذوو صعوبات التعلم، من أجل تحسين المهارات القرائية للطلبة ذوو صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر وتطويرها، وذلك تحقيقاً للتشريعات والاتفاقيات الدولية التي تنادي بتوفير التعلم المناسب لجميع الطلبة العاديين والطلبة ذوو الحاجات الخاصة.

التوصيات:

انطلاقاً من حرص الباحث على الإفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ردودها في تحسين المهارات القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملخص لغرف المصادر، فإنه يوصى باتخاذ الإجراءات التالية:

- اعتماد البرنامج التدريبي المطور بوصفه أحد الأطر التي يمكن الاعتماد عليها في تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارة القراءة.
- إجراء المزيد من الدراسات في المهارات الأساسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كاخطاء القراءة الجهرية واخطاء التحليل والتركيب، باستخدام استراتيجية التدريس التشخيصي.
- إجراء المزيد من الدراسات لتحليل أخطاء الطلبة في جميع المهارات، للكشف عن أهم الأخطاء وابرزها التي يقع بها الطلبة، وذلك من اجل تصميم البرامج التربوية المناسبة لهذه الأخطاء.

المصادر والمراجـــع

المراجع العربية:

أبو غنيمة، عادل يوسف (٢٠١٠)، **عسر القراءة وطرق العلاج**، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار الأكاديمية للعلوم.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠١)، **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**. الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

أحمد، السيد علي سيد (٢٠١٠)، **صعوبات القراءة** . الطبعة الأولى، القاهرة مكتبة دار الزهراء.

البدراوي، زهران (٢٠٠٨)، **علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)**، القاهرة، دار الآفاق العربية.

الحصين، عبدالله (١٩٩٤)، نموذج مقترح لاستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، **رسالة الخليج العربي**، العدد ٥٢، السنة ١٥، ص ٦١-٨٦ .

حسين، جمال عبدالستار (٢٠٠٦) **فعالية استخدام استراتيجيتي التدريس الارشادي الفردي والتدريس التشخيصي العلاجي في تنمية مهارات الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة قناة السويس.

حمدان، محمد زياد (٢٠٠١)، **التدريس في التربية المعاصرة، أصوله وعناصره وطرائقه.** القاهرة، دار التربية الحديثة.

الحوامدة، محمد (٢٠٠٧)، أثر القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد ٦، العدد ٢.

الخطيب وآخرون(٢٠٠٩)، **مقدمة في تعليم الطلبة ذوو الحاجات الخاصة**،عمان، دار الفكر.

السرطاوي، عبدالعزيز، طيبي، سناء، الغزو، عماد، منصور، ناظم (٢٠٠٩) **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**. عمان، دار وائل.

الخطيب وآخرون، (٢٠٠٩)، **مقدمة في تعليم الطلبة ذوو الحاجات الخاصة**، دار الفكر، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨) **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة، دار النشر للجامعات.

الشربجي، رياض (٢٠٠٥)، **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٠)، **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**. عمان، دار المسيرة.

العجمي، عبدالله بليه(٢٠٠٧)، **الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

العون، خلف سفاح (٢٠٠٤)، **برنامج مقترح لعلاج أخطاء القراءة الجهرية في مرحلة التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

العيسوي، جمال مصطفى(٢٠٠٢)، أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد ١٥.

أبو غنيمة، عادل يوسف (٢٠١٠)، **عسر القراءة وطرق العلاج**، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار الأكاديمية للعلوم.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٥)، **صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

الوقفي، راضي (٢٠٠٣)، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. الطبعة الأولى، عمان، كلية الأميرة ثروت.

رضوان، هويدة حنفي (١٩٩٢)، **برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في التعليم الأساسي (دراسة تجريبية)**. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الإسكندرية.

زيتون، حسن (١٩٩٩)، **تصميم التدريس رؤية منظومية**، القاهرة عالم الكتب.

طيبي، سناء، السرطاوي، عبدالعزيز، الغزو، عماد، منصور، ناظم (٢٠٠٩)، **مقدمة في صعوبات القراءة**. عمان، دار وائل للنشر.

فهيم، مصطفى (١٩٩٥)، **القراءة: مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

فندي، محمود (١٩٩٧)، **تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس ممن يعانون من صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في مدارس الأغوار الشمالية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

كيرك، صمويل، كالفانت، جيمس (١٩٨٨)، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**.(ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي) الرياض مكتبة الصفحات الذهبية.

هالاهان، دانيل، كوفمان، جيمس (٢٠٠٨)، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم**. (ترجمة عادل عبدالله) عمان، دار الفكر.

هالاهان، وكوفمان، ولويد، ويس، ومارتنيز (٢٠٠٧)، **صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي** (ترجمة: عادل عبد الله). عمان، دار الفكر.

ندا، أحمد عواد (٢٠٠٩) **صعوبات التعلم**، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

يونس، محمد حسن (٢٠٠٢)، **فاعلية التعزيز الايجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية:

Allinder, R. (2001), **Important Fluency in at risk readers and student With learning disabilities**. Remedial & special education. 22, 1, pp 48-55.

Allington, R. (2005) **What really matters for struggling readers: Designing research-based program** (2nd ed.) New York: Longman.

Barrage. (2004), **Teaching Visually Impaired Children**. (3rd ed) charles Thomas. Publisher, LTD. Springfield. Linos.USA.

Benson, J. & Yeany, R.H. (1986), Generalizability of Diagnostic- Perscriptive Teaching Strategies Across Student, Locus of Control and Multiple Instruction Units. **Journal of Research in Science Teaching**, vol.23 (2) pp. 113-120.

Bruce.F. Pennington. (2009), **Diagnosing Learning Disorder**. The Guilford Press. New York.

Chall, J. S. (1991), **American reading instruction: science, art and memory**. W. Ellis (ed). All language and the creation of literacy (p.p. 20-26) Balitimore. MD: Orton Dyslexia Society.

Chang,C.M, Mains, F.R, Seidenberg , M.S, Custodio, R.G.& Doi.L.M. (1993), Print Exposure as Predictor of Word Reading and Reading Comprehension in Disable and non Disabled Readers. **Journal of Education Psychology**, vol. 85, No.2.

Charles, C. M. & Gast. D. K. & Servey. R.E. and Burnside. H.M. (1978), **The Diagnostic - Perscriptive Teaching. Schooling, Teaching, and Learning: American Education.** The C.V. Mosby Company Saint Louis.

Duchock, Diedro, A. (1992), **Training in Phonological Awareness: Comparing Auditory Blending to A multi-model Approach (Dyslexia, Multimodel Approach).** Doctoral Dissertation, Washington University. Dissertation Abstract International, AAC9305263.

Eisele, James E. (1967), Diagnostic Teaching can the Curriculum Specialist help? *Educational Leadership*. Vol. 24 Issue 4, p331-335, 4p.

Feuerstien, S., & Feuerstein, R. (2008) **Mediated learning experience in theory and in everyday life**. Jerusalem: ICELP and Academic College.

Jordan, Dale. R. (2000), **Jordan Dyslexia Assessment Reading Program**. (2nd ed). Austin, Texas: PRO-ED. Ice .

Goodman, K(1976). **Miscue analysis : Application to Reading instruction.** Urbana Illinios : National council of teacher of english.

Guiter, B. (1998), **Suttering: An Integrated Approach to its Nature and Treatment**. London, UK: Williams and Wilkins.

Hallahan, D.P. Kauffman, J. M & Lioyd, J. W. (1999), **Introduction to Learner disabilities** (2nd Ed). Boston, Allyn and Bacon.

Hallahan, D.P. Kauffman, J. M (2006), **Exceptional learner : Introduction to special education** (10 The Ed). Boston, Pearso education, Inc.

John. Gough. (2004), Algebra Skills and Traps and Diagnostic Teaching for The Future. **Australian Senior Mathematics Journal**. Vol 18 N2. P 43-54.

Kameeeuni, E. J. & Carine, D.W. (1998), **Effective teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners**. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Learner, J. (2000), **Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies** (8th Ed). Boston: Houghton Mifflin.

Lens, B. K. & Hughes, C.A. (1990), A Word identification strategy for adolescents with learning disabilities. **Journal of learning disabilities**. vol.23. no.3 pp.149-158.

Long, J.C.Okay, J.R. & Yeany, R.H. (1981). The Effect of Diagnostic- Prescriptive Teaching Strategy on Student Achievement and Attitude in Biology. **Journal of Research in Science Teaching**, Vol 18(1) pp.371-523.

Mccaradele, P. Scarboroough, S. and Cast, W. (2001). Predicting, explaining and preventing children reading disabilities, **Learning Disabilities Research & Practice,** 16 (4), 230-239.

Mercer, C. D. (1997), **Studentd with learning disabilities** (5th Ed). Columbus, OH: Merrill.

Myers, Sandra (2008), Diagnostic teaching & Testing. ***Research Starters Education,*** p1-1, 1p.

Nicole. Saginor. (2008), **Diagnostic Classroom Observation**. Crown Press. New Delhi. India.

Pullen, P. and Justic, M. (2003) Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in pre schools children. **Intervention in school and clinic**, 39(2), 87-89.

Smith, D.D.(2004), **Instruction to special education** : teaching in an age of opportunity (5th ed) Boston : Pearson education. Inc.

Torgeson,J.K. Morgan, S.T. & Davis, C. (1992), Effect of Tow Types of Phonological Awareness Training on Word Learning in Kindergarten Children. **Journal of Educational Psychology**, Vol.8. pp 364-370.

UNESCO. (2005), **Diagnostic teaching for Primary Level Schooling.** International Reading Association.

Valencia. Shelie. (1991), **Diagnostic teaching The reading teacher** .vol.44, No.6.

Walker, J . Barbara. (2012) **Diagnostic teaching of reading , Technigues for instruction and assessment.**(7 th ed) Munesh kumar / Aptara, INC.

Yeany, R.H. & Dost, R.J. and Matthews, R.W. (1980). The Effect of Diagnostic-Prescriptive Teaching Instruction and Locus of Control on The Achievement and

الملاحق

الملحق (١)

قائمة بأسماء المحكمين للبرنامج التدريبي ووجهة عمل كل منهم

م	المحكم	جهة العمل
١.	الدكتور فاروق فارع الروسان	الجامعة الأردنية
٢.	الدكتور إبراهيم عبدالله زريقات	الجامعة الأردنية
٣.	الدكتور مصطفى نوري القمش	جامعة البلقاء التطبيقية
٤.	الدكتور أحمد أحمد عواد	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
٥.	الدكتور سامي محمد ملحم	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
٦.	الدكتور محمد علي مهيدات	جامعة اليرموك
٧.	الدكتور جمال عبدالله أبو زيتون	جامعة آل البيت
٨.	السيد أمين السعود	معلم/ وزارة التربية والتعليم
٩.	السيدة زاهية مفلح رشراش	معلمة/ وزارة التربية والتعليم
١٠.	السيد شادي البدارين	معلم/ وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (٢)

البرنامج التدريبي

المقدمة:

إن التدخل لعلاج صعوبات القراءة لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر لا يقل أهمية عن عملية التشخيص، إن عملية التشخيص والتقييم تهدف إلى التعرف على هؤلاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وتعتبر عملية العلاج هي العامل الحاسم في تحسين أداء لطلبة في القراءة تبعاً لعملية التشخيص، والتدخل العلاجي عامل مهم في تحسين مستوى القراءة للطلبة ذوو صعوبات التعلم.

ويقوم هذا البرنامج التدريبي على أحدث الطرق التدريسية لمستخدمة مع الطلبة ذوو الحاجات الخاصة، ومن المعلوم أن استراتيجية التدريس التشخيصي تقوم على افتراض مفاده استخدام أي طريقة تدريس مناسبة لمستوى الطلبة وأدائهم، لذلك سوف يستخدم البرنامج طرق تدريسية عدة بناء على خصائص الطلبة في العينة التجريبية.

ويعتمد البرنامج على تفريد التعليم والتعلم التعاوني والتعليم الذاتي، من خلال بناء الباحث برنامجاً علاجياً لتحسين القراءة لدى الطلبة ذوو صعوبات القراءة، الذين هم بمستوى الصف الثاني الأساسي، إذ سيطبق هذا البرنامج في عشرين جلسة تدريبية.

أهمية البرنامج التدريبي المقترح:

تأتي أهمية البرنامج التدريبي من أنه:

- تعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً إذ تشكل ما يقارب (١٠ –١٥%)، وهي تؤثر في جميع المواد الدراسية الأخرى، وهذا مبرر أساسي يستدعي علاجها؛ لأن التحسن بالقراءة يؤدي إلى التحسن في المواد الأخرى.
- استخدام منحى التدريس التشخيصي في علاج مشكلة صعوبات القراءة، وبذلك يكون هذا البرنامج خطوة أولية لبناء برامج أخرى ومهارات أخرى غير القراءة تستهدف الطلبة ذوو صعوبات التعلم.
- إسهام البرنامج في علاج صعوبات أخرى لدى الطلبة، مثل: الحذف؛ والإبدال؛ والقراءة؛ الجهرية، وضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً وغيرها.

هدف البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين القدرة القرائية لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر. والذين هم بمستوى الصف الثاني الأساسي ممن يعانون من صعوبات القراءة، وبعد تطبيق البرنامج ومرور الطلبة بالخبرات التعليمية يصبح الطالب قادراً على ما يأتي:

١- التعرف على أجزاء الكلمة وأصواتها .

٢- قراءة الكلمات قراءة صحيحة دون حذف أي من حروفها .

٣- قراءة الكلمات قراءة صحيحة دون إضافة أي حروف إلى الكلمة.

٤- تركيب الكلمات وقراءتها بنسبة ١٠٠ % .

٥- تحليل الكلمات وقراءتها ويقرأءها بنسبة ١٠٠ % .

٦- القراءة الجهرية الخالية من الأخطاء.

عينة البرنامج:

تتكون عينة البرنامج التدريبي من (٢٤) طالباً تم توزيع (١٢) منهم على المجموعة الضابطة و (١٢) على المجموعة التجريبية، وهم الطلبة الأكثر وقوعاً بأخطاء القراءة، وذلك بعد تطبيق الاختبار التشخيصي الذي قام بإعداده الباحث الذي يستهدف مهارات القراءة.

الصعوبات التي يعالجها البرنامج التدريبي:

بعد الاطلاع على تشخيص الطلبة ذوو صعوبات التعلم في غرف المصادر؛ فإن هذا البرنامج التدريبي يركز على علاج الصعوبات، وهي:

١- عدم القدرة على قراءة الحروف الهجائية وأصواتها بشكل صحيح.

٢- عدم القدرة على قراءة الحروف الهجائية وأصواتها بالحركات الثلاث.

٣- عدم القدرة على قراءة المقاطع.

٤- عدم قدرة الطلبة في التعرف على الكلمة أو جزء منها، والفشل في الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها.

٥- الإضافة، وهي قراءة الطفل لكلمة مضيفاً حرفاً آخر للكلمة وقراءتها بشكل غير صحيح.

٦- الإبدال، وهي أن يبدل الطالب حرف مكان آخر في الكلمة سواء في بدايتها،أو وسطها، وأيضاً في آخر الكلمة.

٧- صعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في أثناء القراءة.

٨- صعوبة التعرف على الكلمات.

٩- صعوبة القراءة الجهرية .

محتوى البرنامج التدريبي:

أ- المادة التعليمية:

تم الاعتماد على كتابي اللغة العربية للصفين الأول والثاني الأساسيين بأجزائها الأربعة عند اختيار المادة التعليمية لبناء هذا البرنامج العلاجي. وقد قام الباحث بتقسيم الجلسات التدريبية مبتدئاً من قراءة الحروف الساكنة والمتحركة حتى يصل بهم إلى أصعب المهارات، وهي مهارة القراءة الجهرية.

ب- التدريبات العلاجية:

هي تدريبات تم إعدادها من الباحث اعتماداً على منهاج الصفين الأول والثاني الأساسيين، وهي تركز على علاج أخطاء القراءة لدى الطلبة، مثل: القراءة الجهرية؛ والتركيب؛ والتحليل؛ والتعرف على الكلمات وغيرها.

ج- الوسائل التعليمية:

هي مجموعة من الأدوات من إعداد الباحث تم اختيارها لأغراض البرنامج، بعضها تم اختاره من المنهاج وبعضها من برامج علاجية أخرى مشابهة، وقد روعي في اختيار الوسائل التعليمية البساطة والسهولة لمستوى الطلبة، مثل: البطاقات؛ والصور؛ ولوحة الجيوب، والحاسوب.

د- الأنشطة التعليمية:

هي مجموعة من الأعمال التي يكلف بها الطالب داخل الغرفة الصفية وخارجها وهي من إعداد الباحث، ويقوم الطلبة بتنفيذها بمساعدة المدرب وذويهم ما يساهم في تحسين القدرة القرائية للطلبة ذوو صعوبات القراءة.

تحديد الزمن اللازم لإنجاز البرنامج التدريبي:

تم تحديد الزمن اللازم لإنجاز البرنامج التدريبي بثلاثين جلسة تدريبية كما يلي:

- الجلستان الأولى والثانية: وتشتملان على التدريب على قراءة الحروف الهجائية وأصواتها (الساكنة).
- الجلستان الثالثة والرابعة: وتشتملان على التدريب على قراءة الحروف في مواقع الكلمة الثلاثة.

- الجلستان الخامسة والسادسة: وتشتملان على التدريب على قراءة الحروف الهجائية وأصواتها(المتحركة).
- الجلستان السابعة والثامنة: وتشتملان على التدريب على قراءة الكلمات الساكنة.
- الجلستان التاسعة والعاشرة: وتشتملان على التدريب على قراءة الكلمات المتحركة.
- الجلستان الحادية عشرة والثانية عشرة: وتشتملان على التدريب على قراءة المقاطع.
- الجلستان الثالثة عشرة والرابعة عشر: وتشتملان على التدريب على قراءة الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة صوتاً.
- الجلستان الخامسة عشرة والسادسة عشر: وتشتملان على تصحيح صعوبة الإضافة.
- الجلستان السابعة عشرة والثامنة عشر: وتشتملان على تصحيح صعوبة الحذف.
- الجلستان التاسعة عشرة والعشرون: وتشتملان على التدريب على تصحيح صعوبة الإبدال.
- الجلستان الحادية والعشرون والثانية والعشرون: وتشتملان على التدريب على التعرف على الكلمات.
- الجلستان الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون: وتشتملان على التدريب على مهارة التحليل.
- الجلستان الخامسة والعشرون والسادسة والعشرون والسابعة والعشرون: وتشتملان على التدريب على مهارة التركيب.
- الجلستان الثامنة والعشرون والتاسعة والعشرون والثلاثون: وتشتملان على التدريب على مهارة القراءة الجهرية.

البعد الأول (١): التدريب على قراءة الحروف الساكنة.

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب الحروف الأبجدية من (أ- ي) عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن ينطق الطالب صوت الحرف الذي يعرض عليه.

٢- أن يربط الطالب بين الحرف والصورة التي تمثل الحرف.

الوسائل التعليمية:

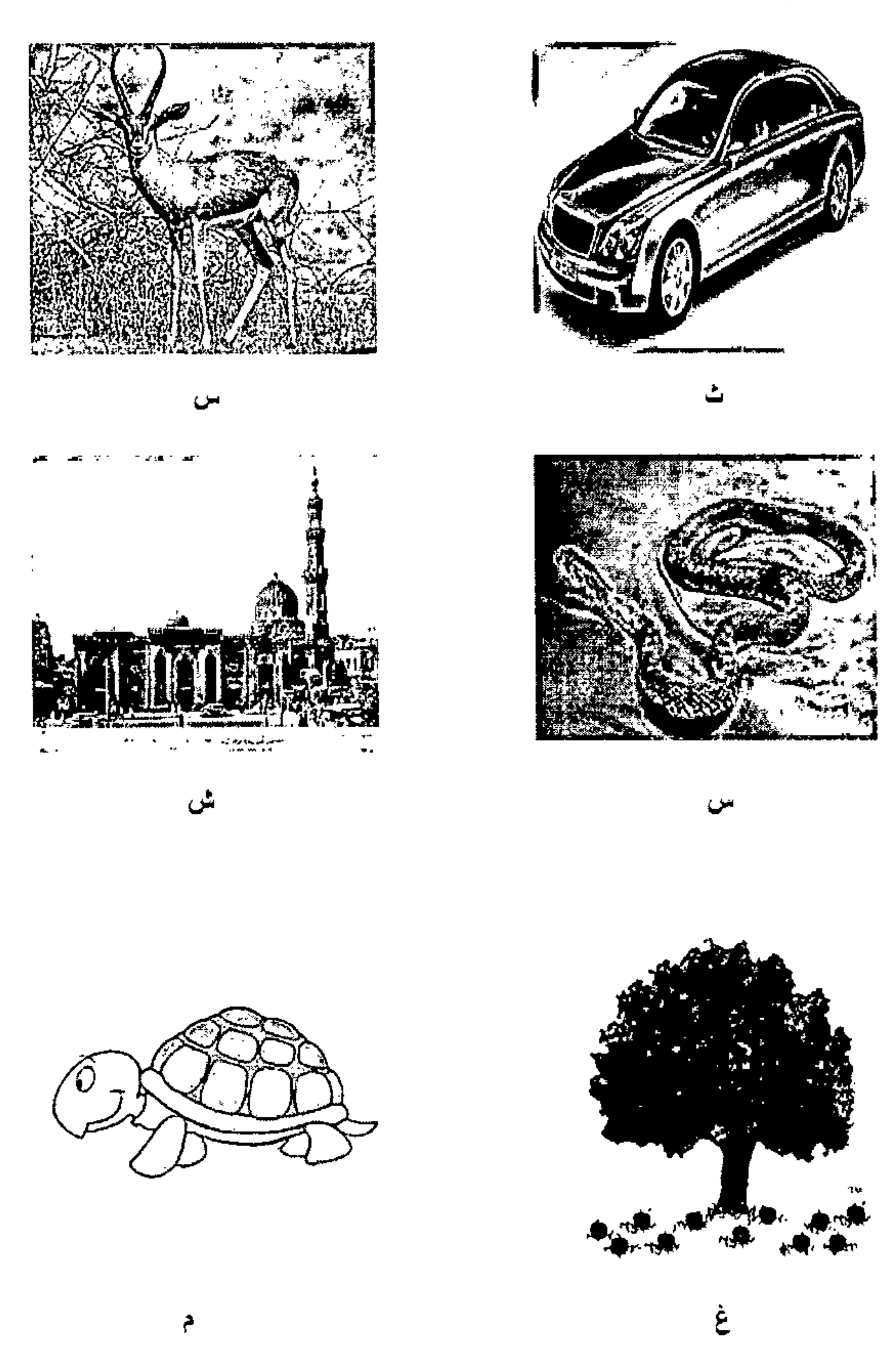
بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

أ	ب	ت	ث	ج
ح	خ	د	ذ	ر
ز	س	ش	ص	ض
ط	ظ	ع	غ	ف
ق	ك	ل	م	ن
هـ	و	ي		

- اربط بين الصورة والحرف:



ث س

س ش

غ م

ورقة عمل (١)

أنطق صوت الحروف التالية:

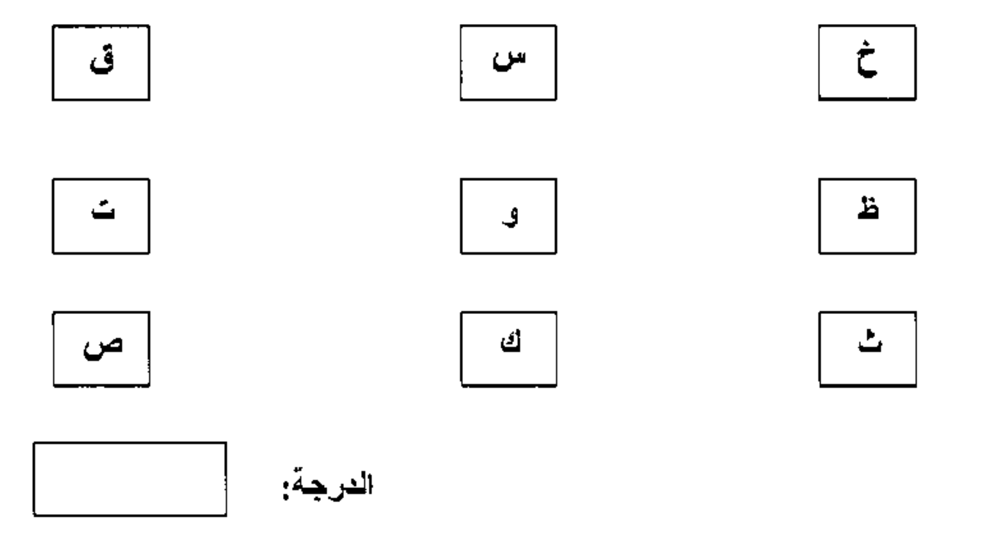
ق	غ	ث	ب
....	....	....	....
ض	ظ	ر	هـ
....	....	....	....
ذ	م	ل	س
....	....	....	....
ت	ش	و	ن
....	....	....	....

سم الأشياء الواردة في الصور:

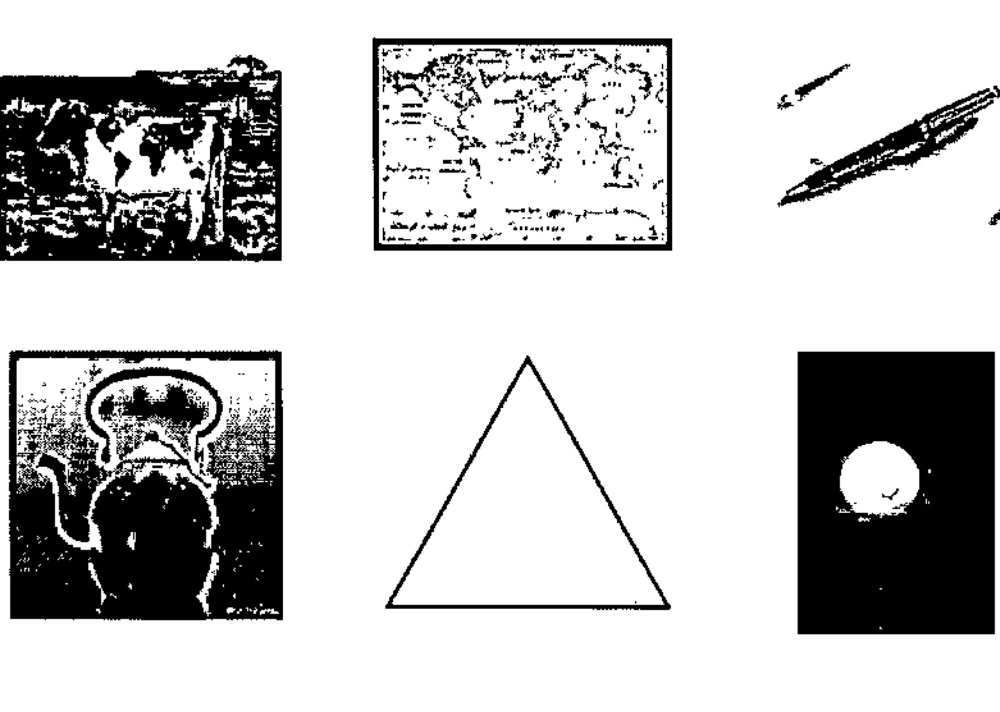


اختبار تمكن (١)

اقرأ الحروف التالية قراءة سليمة خالية من الأخطاء:



سم الأشياء الموجودة بالصور:



الدرجة:

أعطِ كلمة مناسبة لكل حرف تقوم بنطقه:

أ : أرنب	ب :
ت :	ث :
ج :	ح :
خ:	د :
ذ :	ر : رأس
ز :	س :
ش :	ص :
ض :	ط :
ظ : ظرف	ع :
غ :	ف :
ق :	ك :
ل :	م :
ن :	هـ :
و :	ي :

الدرجة :

البعد الأول	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
قراءة الحروف الساكنة	- أن يقرأ الطالب الحروف الأبجدية من (أ – ي) ساكنة بنسبة نجاح ١٠٠ % خلال الأسبوع الأول من بدء التدريب.	- أن يقرأ الطالب صوت الحروف(أ،ب،ت، ث،ج،ح،خ،د،ذ،ر) التي تعرض عليه بشكل صحيح.	- بطاقات حروف - صور مختلفة - أوراق عمل على الحاسوب.	- يهيئ المعلم الطلبة من خلال عرض مجموعة من الصور أمامهم ويسألهم ما اسم الصور. - يبدأ المعلم بعرض بطاقات الحروف للطلبة، ويقوم المعلم بلفظها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى. - ينتقل المعلم إلى الحرف التالي بعد إتقان الطالب هذا الحرف.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية
		- أن يقرأ الطالب صوت الحروف(ز، س،ش،ص،ظ،ض، ط،ع،غ) التي تعرض عليه بشكل صحيح.		- يطلب المعلم من الطلبة أن يعطي كلمة عند كل حرف من الحروف ويستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب،ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية.	ملاحظة أداء الطلبة.
		- أن يقرأ الطالب صوت الحروف(ف،ق،ك، ل،م،ن،هـ،و،ي) التي تعرض عليه بشكل صحيح		- إذا لم يستطيع الطالب أداء المهمة يقدم له المعلم الحث اللفظي للحرف، ويطلب منه إعادة الحرف مرة أخرى و يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجا تعليميا يعرض من خلاله صورة لكل حرف، وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف. - يرسم المعلم رسما بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	استجابة شفوية من قبل الطالب

البُعد الثاني: التدريب على قراءة المقاطع

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب الحرف ضمن مقاطع (أ،و،ي) عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن يقرأ الطالب المقاطع التي تعرض عليه.

٢- أن يربط الطالب بين الحرف وحروف المد بالشكل الصحيح.

الوسائل التعليمية:

بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

ب	با	بو	بي
ت	تا	تو	تي
ث	ثا	ثو	ثي
ج	جا	جو	جي
ح	حا	حو	حي
خ	خا	خو	خي
د	دا	دو	دي
ذ	ذا	ذو	ذي
ر	را	رو	ري
ز	زا	زو	زي
س	سا	سو	سي
ش	شا	شو	شي
ص	صا	صو	صي
ض	ضا	ضو	ضي
ط	طا	طو	طي
ع	عا	عو	عي
غ	غا	غو	غي
ف	فا	فو	في
ق	قا	قو	قي
ك	كا	كو	كي
ل	لا	لو	لي
م	ما	مو	مي
ن	نا	نو	ني
هـ	ها	هو	هي
و	وا	وو	وي
ي	يا	يو	يي

ورقة عمل (٢)

اقرأ المقاطع التالية بشكل صحيح:

بَا	سُو	شِي	رو
زو	هي	را	طَا
ظو	ضي	حُو	دِي
مُو	يا	كِي	لا
ني	عِي	غا	شو
قا	جو	حي	خَا

ضع حرف المد المناسب ثم اقرأ :

س....	ر....	ع....	خ....
و....	ت....	ب....	ي....
ط....	ح....	خ....	ف....
ث....	ص....	ض....	ظ....
ط....	د....	ذ....	ش....
م....	ن....	ت....	ث....

اختبار تمكن (٢)

اقرأ المقاطع التالية بشكل صحيح:

سا	ري	شو	ما
وا	خي	جا	دي
طا	ظو	كي	لا
دو	ذي	قا	ثا
ضي	ها	غي	فو

الدرجة:

ضع حرف المد المناسب في الفراغ ثم اقرأ :

ت....	ح....	ث....	ق....
د....	ث....	ي....	ك....
هـ....	ر....	س....	ش....
م....	ص....	ض....	ظ....
ط.....	غ....	ع....	ذ....

الدرجة:

صل بين الصورة والحرف الذي يمثلها:

١		جَـ	حَـ	خَـ	٧		طَا	ظَا	ضَا
٢		غُصـ	غُصـ	غ شـ	٨		هَا	حَا	سَا
٣		خو	حو	جو	٩		خُـ	حُـ	جُـ
٤		نَـ	يَـ	تَـ	١٠		سَ	شَ	سَا
٥		بُر	ثُر	نُر	١١		شَا	سَا	ثَا

الدرجة :

البعد الثاني	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
قراءة المقاطع	- أن يقرأ الطالب الحروف الأبجدية من (أ – ي) مع حروف العلة (أ،و،ي) بنسبة نجاح ١٠٠ % خلال الأسبوع الثاني من بدء التدريب.	- أن يقرأ الطالب صوت الحروف(أ،ب،ت،ث،ج،ح، خ،د،ذ،ر) متصلة مع حروف العلة(أ،و،ي) بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب صوت الحروف(ز، س، ش، ص، ظ، ض، ط، ع، غ) متصلة بحروف العلة (أ،و،ي) بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب صوت الحروف (ف، ق، ك، ل، م، ن،هـ،و،) متصلة بحروف العلة (أ،و،ي) بشكل صحيح.	بطاقات حروف صور مختلفة أوراق عمل على الحاسوب.	- يهيىء المعلم الطلبة من خلال عرض صورة أمامهم مثلا (توت) ويسألهم ما اسم الصور. - يبدأ المعلم بعرض بطاقات لحروف العلة (أ،و،ي) ويقوم المعلم بلفظها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى، وينتقل المعلم إلى حرف العلة التالي (و) بعد إتقان الطالب هذا للحرف الأول، ويطلب المعلم من الطلبة نطق حرف العلة ثم ربطه مع الحروف الأبجدية مع كل حرف على حدة، ويعرض المعلم بطاقة مكتوباً عليها (تو) بإذ يميز حرف العلة باللون الأحمر وحرف التاء باللون الأسود، ويكرر المعلم هذا الإجراء مع جميع الحروف، ويستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب،ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - إذا لم يستطع الطالب أداء المهمة يقدم له المعلم الحث اللفظي للحرف ويطلب منه إعادة الحرف مرة أخرى. - يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجا تعليميا يعرض من خلاله صورة لكل حرف مربوطا مع حرف العلة وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف. - يرسم المعلم رسماً بيانياً لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية ملاحظة أداء الطلبة. استجابة شفوية من قبل الطالب

البعد الثالث: التدريب على قراءة الحروف المتحركة.

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب الحروف الأبجدية من(أ- ي) متحركة عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن يقرأ الطالب صوت الحرف الذي يعرض عليه.

٢- أن يصل الطالب بين الحرف والصورة التي تمثل الحرف.

الوسائل التعليمية:

بطاقات للحروف، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب.

الأسلوب التعليمي: التدريس المباشر

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

أَ	أُ	إِ	أْ
بَ	بُ	بِ	بْ
تَ	تُ	تِ	تْ
ثَ	ثُ	ثِ	ثْ
جَ	جُ	ج	جْ
حَ	حُ	ح	حْ
خَ	خُ	خ	خْ
دَ	دُ	دِ	دْ
ذَ	ذُ	ذِ	ذْ
رَ	رُ	ر	رْ
زَ	زُ	ز	زْ
سَ	سُ	س	سْ
شَ	شُ	ش	شْ
صَ	صُ	ص	صْ
ضَ	ضُ	ض	ضْ
ط	طُ	طِ	ط
ظ	ظُ	ظِ	ظ
عَ	عُ	ع	عْ
غَ	غُ	غ	غْ
فَ	فُ	ف	فْ
قَ	قُ	ق	قْ
كَ	كُ	كِ	كْ
لَ	لُ	ل	لْ
مَ	مُ	م	مْ
نَ	نُ	ن	نْ
هَ	هُ	هِ	هْ
وَ	وُ	و	وْ
يَ	يُ	ي	يْ

ورقة عمل (٣)

انطق الحروف التالية بالحركات قراءة سليمة:

بُ	خْ	غ	قَ
هَـ	ر	ظ	ضْ
شَ	ل	مُ	دَ
كُ	وْ	عَ	تَ

ضع الحركة على الحرف كما في المثال، ثم اقرأ:

بَ	بُ	بِ	بْ
س	س	س	س
ع	ع	ع	ع
ر	ر	ر	ر
ط	ط	ط	ط
ظ	ظ	ظ	ظ
ك	ك	ك	ك
خ	خ	خ	خ
م	م	م	م

اختبار تمكن (٣)

اقرأ الحروف التالية بالحركات قراءة سليمة:

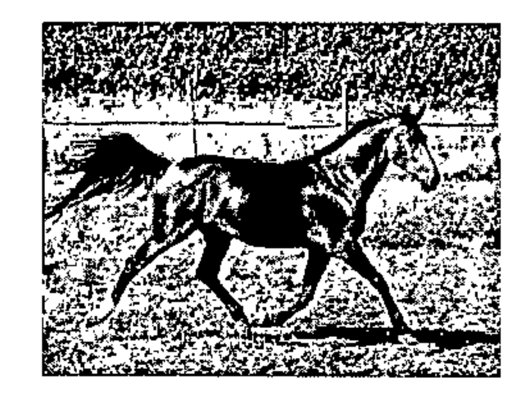
سَ	كِ	نُ
جَ	زَ	فْ
عُ	غ	دِ
نُ	شُ	يَ

ضع الحركة على الحرف كما في المثال، ثم اقرأ:

خَ	خِ	خُ	خْ
ع	ع	ع	ع
غ	غ	غ	غ
ز	ز	ز	ز
ظ	ظ	ظ	ظ
و	و	و	و
ط	ط	ط	ط
ح	ح	ح	ح
ن	ن	ن	ن
ب	ب	ب	ب

الدرجة : ☐

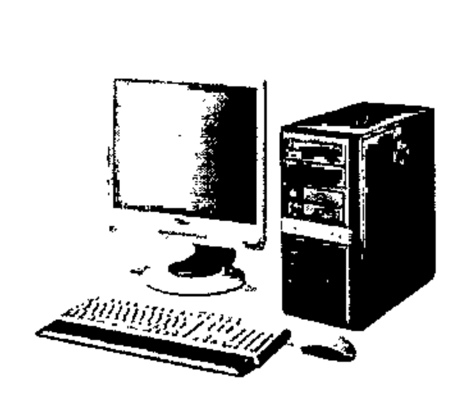
انظر إلى الصور التالية واقرأها متحركة:



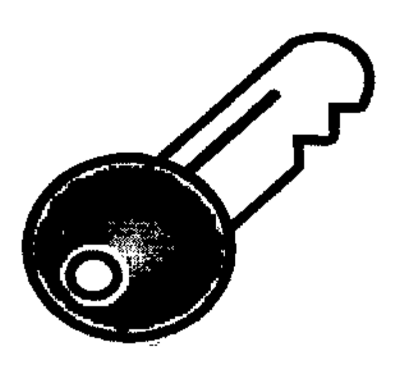
حِصَان



حِذاء



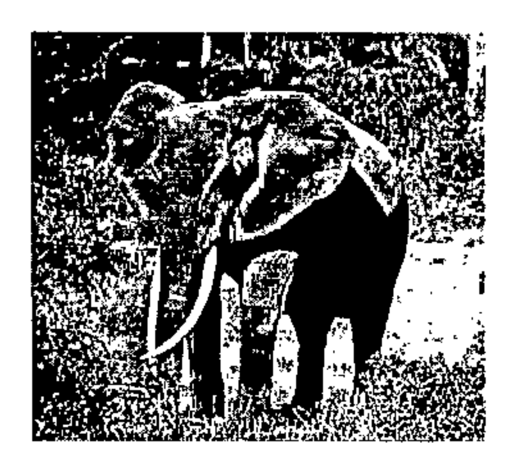
حَاسوب



مِفتَاح



قِطار



فِيل

الدرجة :



البعد الثالث	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
قراءة الحروف المتحركة	- أن يقرأ الطالب الحروف الأبجدية من (أ- ي) ساكنة بنسبة نجاح ١٠٠% خلال الأسبوع الأول من بدء التدريب.	- أن يقرأ الطالب صوت الحروف (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر) التي تعرض عليه بالحركات وبشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب صوت الحروف (ز،س،ش،ص،ظ ،ض،ط،ع،غ) التي تعرض عليه بالحركات و بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب صوت الحروف (ف، ق، ك، ل، م،ن،هـ، و، ي) التي تعرض عليه بالحركات وبشكل صحيح	بطاقات حروف صور مختلفة أوراق عمل على الحاسوب	- يهيىء المعلم الطلبة من خلال عرض مجموعة من الصور أمامهم ويسألهم ما اسم الصور. - يبدأ المعلم بعرض بطاقات الحروف للطلبة، ويقوم المعلم بلفظها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى. - يعرض المعلم بطاقات للحركات الأربع: (الفتحة؛ الضمة؛ الكسرة؛ السكون) ويدرب الطلبة عليها. - ينتقل المعلم إلى تدريب الطلبة على نطق الحروف متحركة بالحركات الأربع. - يطلب المعلم من الطلبة نطق حروف عدة مع الحركات. - يعرض المعلم صور عدة ، ويطلب من الطلبة نطقها شريطة أن يكون الحرف الأول بها متحركا. - يستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب، ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - إذا لم يستطع الطالب أداء المهمة يقدم له المعلم الحث اللفظي للحرف ويطلب منه إعادة الحرف مرة أخرى. - يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجا تعليميا يعرض من خلاله صورة لكل حرف متحركا، وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف متحركا. - يرسم المعلم رسما بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية ملاحظة أداء الطلبة. استجابة شفوية من قبل الطالب

البعد الرابع: التدريب على الكلمات ذات الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتا.

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب الحروف المتشابهة رسماً عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن يقرأ الطالب الحروف المتشابهة رسماً التي تعرض عليه بشكل صحيح.

٢- أن يقرأ الطالب الحروف المتشابهة رسماً بالشكل الصحيح.

الوسائل التعليمية:

بطاقات الحروف، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

د	ذ	ر	ز
ب	ت	ث	ن
س	ش		
ح	خ	ج	
ط	ظ		
ف	ق		
ع	غ		
ص	ض		

ورقة عمل (٤)

اقرأ الحروف التالية بشكل صحيح:

د	ذ		
ب	ت	ث	ن
س	ش		
ح	خ	ج	
ط	ظ		
ف	ق		
ع	غ		
ص	ض		

اقرأ الكلمات التالية بالشكل الصحيح:

ذيل	دِيك	قلم	عَلم
سَفر	صقر	جنة	حنة
تأكلُ	يَأكلُ	سَيارة	طيَارة
نخلة	نحلَة	خيل	حَبل
جَمل	حَمل	أصفر	أصغر
قاضي	مَاضي	عَصير	قصير

اختبار تمكن (٤)

اقرأ الحروف التالية بشكل صحيح:

د	ذ		
ب	ت	ث	ن
س	ش		
ح	خ	ج	
ط	ظ		
ف	ق		
ع	غ		
ص	ض		

الدرجة:

اقرأ الكلمات التالية مع التشكيل قراءة سليمة:

صَنَعَ	صَبَغَ	نَلعَبُ	ثعْلب
حبل	جَبل	ثمر	ثمنٌ
صور	سُور	رَفعَ	دَفعَ
صَاحَ	صَاد	أخضر	احضر
حَرس	حَرَثَ	سِبَاحة	سِيَاحة

الدرجة :

البعد الرابع	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
التدريب على قراءة الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً.	- أن يقرأ الطالب الحروف المتشابهة رسماً بنسبة نجاح ١٠٠ % . -أن يقرأ الطالب الحروف المتشابهة صوتا بنسبة نجاح ١٠٠ % .	- أن يقرأ الطالب صوت الحروف (د، ذ، ب، ن) التي تعرض عليه بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب صوت الحروف (ج، ح، خ، س، ش) التي تعرض عليه بشكل صحيح . - أن يقرأ الطالب صوت الحروف (ع، غ، ف، ق) التي تعرض عليه بشكل صحيح . - أن يقرأ الطالب صوت الحروف (ص، ض، ط، ظ) التي تعرض عليه بشكل صحيح . - أن يكتب الطالب كلمات عدة من خبراته متشابهة رسماً.	بطاقات حروف صور مختلفة أوراق عمل على الحاسوب.	- يهيئ المعلم الطلبة من خلال عرض مجموعة من الصور أمامهم ويسألهم ما اسم الصور. - يبدأ المعلم بعرض بطاقات الحروف للطلبة، ويقوم المعلم بلفظها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى، ويعرض المعلم بطاقات للحروف المتشابهة ويدرب الطلبة عليها. - ينتقل المعلم إلى تدريب الطلبة على نطق الحروف متحركة بالحركات الأربع، ويطلب المعلم من الطلبة نطق حروف عدة مع الحركات لملاحظة الفرق بينها في الصوت. - يعرض المعلم صور عدة ويطلب من الطلبة نطقها وتكون الصور تحتوي في بدايتها على حروف متشابهة رسما. - يستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب،ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - إذا لم يستطع الطالب أداء المهمة يقدم له المعلم الحث اللفظي للحرف، ويطلب منه إعادة الحرف مرة أخرى. - يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجا تعليميا يعرض من خلاله صورة لكل حرف متحركاً وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف متحركا. - يرسم المعلم رسماً بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية ملاحظة أداء الطلبة. استجابة شفوية من قبل الطالب

البعد الخامس: التدريب على صعوبة الإضافة

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب الكلمات دون أي إضافة عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن يقرأ الطالب الكلمات التي تعرض عليه بشكل صحيح.

١- أن يقرأ الطالب الحروف بدون إضافة بالشكل الصحيح.

الوسائل التعليمية:

بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

سمع، سمعاً	رسم، يرسم
لعب، لعبة	مدرسة، مدررسة
باكر، باكرن	ذهب، يذهب
كتاب، الكتاب	سعيد، سعيدة

ورقة عمل (٥)

اقرأ الكلمات التالية بشكل صحيح:

طائرة	مَدرَسة	قلم	كِتاب
تمسَاح	لعِبَ	قدم	رَسَمَ
رَكِب	سَاعَدَ	مَقعد	سَطح
مَلعب	ضَرَبَ	رَكَضَ	يَرسُم

اختبار تمكن (٥)

اقرأ الكلمات التالية بشكل صحيح:

صَباح	ظرف	غابة	كِتاب
أشواك	صَابون	جَميل	يَلعَب
باكر	كُتب	يَزرع	نادى

الدرجة:

البعد الخامس	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
التدريب على صعوبة الإضافة	- أن يقرأ الطالب الكلمات دون إضافة بنسبة نجاح ١٠٠ %.	- أن يقرأ الطالب الكلمات التي تعرض عليه بشكل صحيح.	بطاقات حروف صور مختلفة	- يهيىء المعلم الطلبة من خلال عرض مجموعة من الصور أمامهم ويسألهم ما اسم الصور. - يبدأ المعلم بعرض بطاقات الحروف للطلبة. ويقوم المعلم بلفظها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية
		- أن يقرأ الطالب الحروف بدون أي إضافة.	أوراق عمل على الحاسوب.	- ينتقل المعلم إلى الكلمات ويدرب الطلبة على قراءة بعضها. - يطلب المعلم من الطلبة أن يعطي كلمة عند كل حرف من الحروف التي يضيف فيها الطلبة حروف أخرى للكلمة.	ملاحظة أداء الطلبة.
				- يستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب،ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - إذا لم يستطع الطالب أداء المهمة يقدم له المعلم الحث اللفظي للحرف، ويطلب منه إعادة الحرف مرة أخرى.، ويعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجسا تعليمياً يعرض من خلاله صورة لكل حرف وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف. - يرسم المعلم رسماً بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	استجابة شفوية من قبل الطالب

البعد السادس: التدريب على صعوبة الإبدال.

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب الكلمات دون إبدال عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن يقرأ الطالب الكلمات التي تعرض عليه بشكل صحيح.

٢- أن يقرأ الطالب الحروف بدون إضافة بالشكل الصحيح.

الوسائل التعليمية:

بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

الحروف المتقاربة من مخرج النطق التي قد يخطىء بها الطلبة في أثناء القراءة.

ك، ت	ض، د
غ، خ	ق، ك
س، ث	ل، ن
ر، ل	

ورقة عمل (٦)

اقرأ الحروف التالية بالشكل الصحيح:

ك	ت	ض	د
غ	خ	ق	ك
س	ث	ل	ن
ر	ل		

اقرأ الكلمات التالية بشكل صحيح:

دراجة	ضفدع	مسطرة
بطيخ	سرير	كلب
كتاب	قلم	رأس

اقرأ الكلمات التالية بالشكل الصحيح:

بنات	نبات	نصلي	يصلي
عند	عبد	يبني	نبني
بنت	بيت	نحلة	نخلة
شَرَح	شَرَخ	عَطسَ	غطسَ

اختبار تمكن (٦)

انطق الحروف التالية بالشكل الصحيح:

ك	ت	ض	د
غ	خ	ق	ك
س	ث	ل	ن
ر	ل		

الدرجة:

اقرأ الكلمات التالية بشكل صحيح:

دراجة	ضفدع	مسطرة
بطيخ	سرير	كلب
كتاب	قلم	رأس

الدرجة:

البعد السادس	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
التدريب على صعوبة الإبدال	- أن يقرأ الطالب الكلمات دون إبدال بنسبة نجاح ١٠٠ %.	- أن يقرأ الطالب الكلمات التي تعرض عليه بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب الحروف بدون أي إبدال.	بطاقات حروف صور مختلفة أوراق عمل على الحاسوب.	- يهيئ المعلم الطلبة من خلال عرض مجموعة من الصور أمامهم ويسألهم ما اسم الصور. - يبدأ المعلم بعرض بطاقات الحروف للطلبة، ويقوم المعلم بلفظها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى. - ينتقل المعلم إلى الكلمات ويدرب الطلبة على قراءة بعضها. - يطلب المعلم من الطلبة اعطاء كلمة عند كل حرف من الحروف التي يبدل فيها الطلبة. - يستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب،ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - إذا لم يستطع الطالب أداء المهمة يقدم له المعلم الحث اللفظي للحرف ويطلب منه إعادة الحرف مرة أخرى. - يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجا تعليميا يعرض من خلاله صورة لكل حرف وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف. - يرسم المعلم رسماً بيانياً لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية ملاحظة أداء الطلبة. استجابة شفوية من قبل الطالب

البعد السابع: التدريب على اللام الشمسية واللام القمرية

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب الكلمات دون إبدال عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن يقرأ الطالب الكلمات التي تعرض عليه بشكل صحيح.

٢-أن يقرأ الطالب الحروف بدون إضافة بالشكل الصحيح.

الوسائل التعليمية:

بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

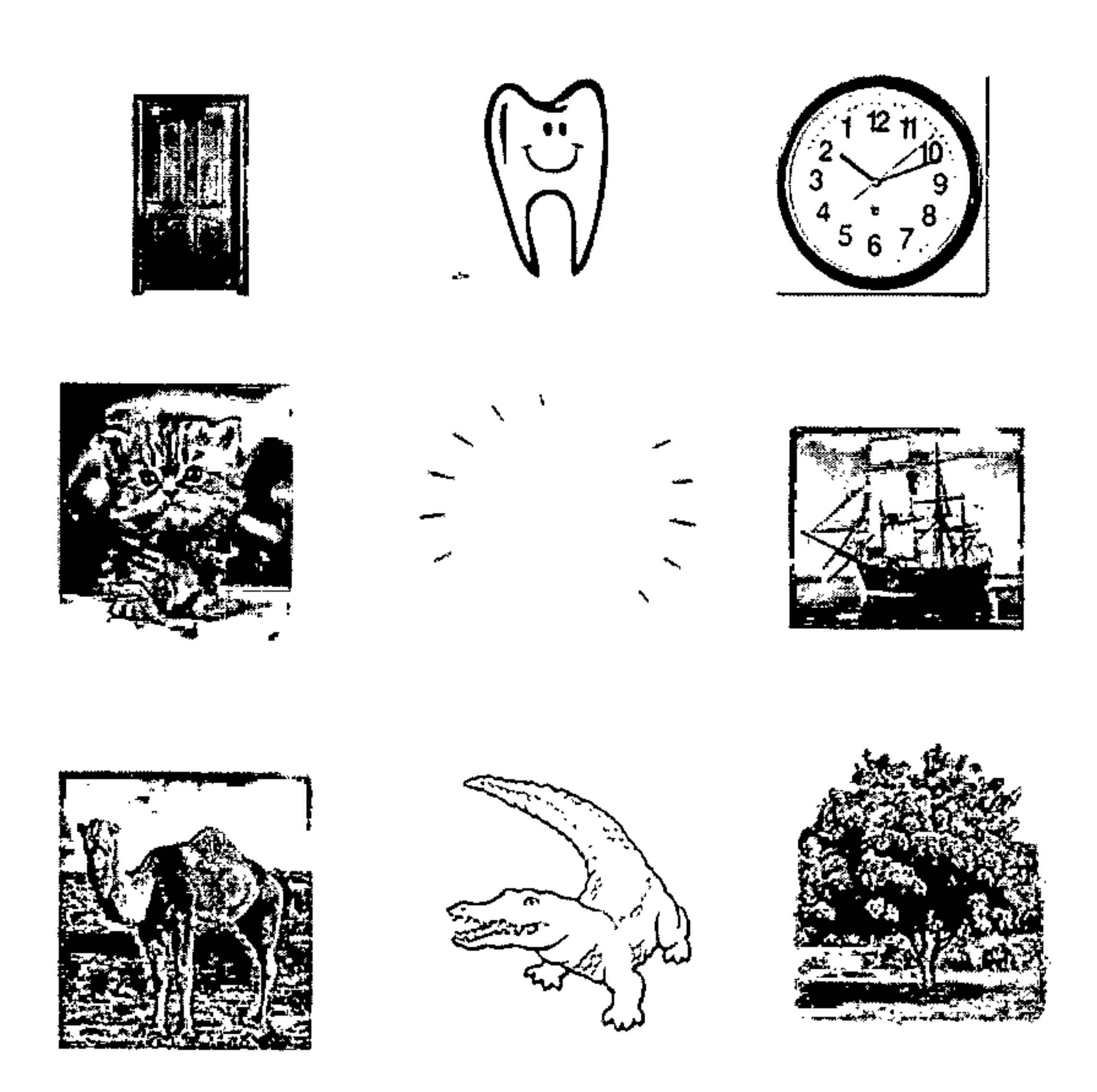
الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

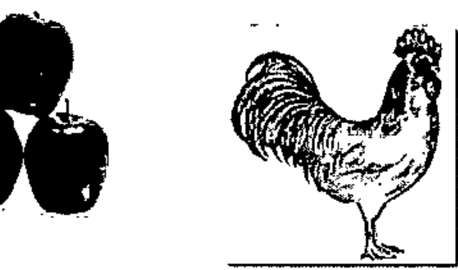
القمر	الشمس
المُسلم	الرمثا
المُعلم	الطبيب
الخيمة	الشعب
العرب	الصيف
البيت	السلام

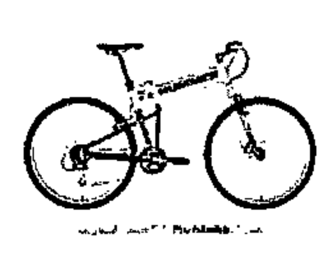
ورقة عمل (٧)

ادخل (اللام) الشمسية أو لام التعريف على الصور وانطقها بالشكل الصحيح وصل المناسب منها بصورة الشمس:

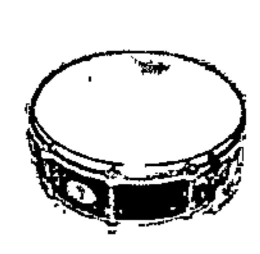
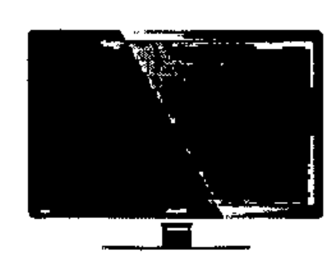
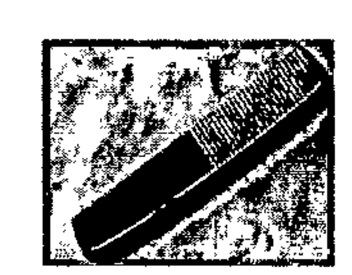


ادخل (اللام) القمرية أو لام التعريف على الصور وانطقها بالشكل الصحيح، وصل المناسب منها بصورة القمر:







اختبار تمكن (٧)

ميز بين الكلمات القمرية والشمسية، وصل بخط بينها مع صورة الشمس أو القمر، ثم اقرأ:

التلميذ

المدرسة

العربي

الحاسوب

الطابعة

الاحتفال

الرعد

الهاتف

الدرجة :

شاهد بطاقات الصور، وادخل (ال) على اسم الصورة، وضع إشارة صح أمام اللام الشمسية أو القمرية حسب نوع اللام :

الصورة	الشمسية	القمرية
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

الدرجة :

قائمة الصور للمعلم : رجل، مدرسة، كتاب، حاسوب، دجاجة .

البعد السابع	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
التدريب على ال الشمسية والقمرية	- أن يقرأ الطالب اللام الشمسية في الكلمات بنسبة نجاح ١٠٠ %. - أن يقرأ الطالب اللام القمرية في الكلمات بنسبة نجاح ١٠٠%.	- أن يقرأ الطالب ال الشمسية في الكلمات. - أن يقرأ الطالب ال الشمسية في الكلمات. - أن يدخل الطالب ال التعريف على الكلمات مع قراءتها وتصنيفها.	بطاقات حروف صور مختلفة أوراق عمل على الحاسوب.	- يهيئ المعلم الطلبة من خلال عرض مجموعة من الصور على ال الشمسية والقمرية ويطلب منه تسمية اسم الصورة. - يبدأ المعلم بعرض بطاقة مكتوبا عليها كلمة الشمس مع رسم صورة الشمس ويطلب منه النظر إليها. - يبدأ المعلم بعرض بطاقة مكتوباً عليها كلمة القمر مع رسم صورة القمر ويطلب منه النظر إليها. - يدرب المعلم الطالب على طريقة حركة اللسان في أثناء لفظ ال القمرية، والفرق بينها وبين ال الشمسية. - يعرض المعلم بطاقات عدة مكتوب عليها كلمات متعددة ويطلب منه قراءتها ووضع دائرة حول ال الشمسية في الكلمات التي أمامه. - يعرض المعلم بطاقات عدة مكتوبا عليها كلمات متعددة، ويطلب منه قراءتها، ووضع دائرة حول ال القمرية في الكلمات التي أمامه. - يستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، و يراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب، ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - إذا لم يستطع الطالب أداء المهمة يقدم له المعلم الحث اللفظي للحرف، ويطلب منه إعادة الحرف مرة أخرى. - يعرض المعلمة أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجا تعليمياً يعرض من خلال صورة لكل حرف وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف - يرسم المعلم رسما بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية ملاحظة أداء الطلبة. استجابة شفوية من قبل الطالب

البعد الثامن: التدريب على مهارة التركيب.

الهدف التعليمي: أن يركب الطالب الكلمات عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن يركب الطالب الكلمات التي تعرض عليه بشكل صحيح.

٢-أن يقرأ الطالب الحروف بدون إضافة بالشكل الصحيح.

الوسائل التعليمية:

بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

حَـ مـ ـل	مـ د ر سـ ـة	حَـ ا د ث
....	....	....
حـ قـ يـ بـ ـة	يـ ـر كـ ض	ذ هــ ــب
....	....	....
حَـا سـ و ب	كِـ تـ ا ب	ا ل قـ مـ ـر
....	....	....

ورقة عمل (٨)

ركب الكلمات التالية ثم اقرأ:

ثـ عـ لـ ب	سـ فـ يـ نـ ة	بُـ ر تـ قـ ا ل
....	....	....
هـ ا تـ ف	دِ يـ ك	قـ ا ئـ د
....	....	....
حَـ ا سـ و ب	ا لـ مـ طـ ر	أ ر نـ ب
....	....	....
قِـ طـ ا ر	صُـ و ف	ر ا تـ ب
....	....	....

اختبار تمكن (٨)

ركب الكلمات التالية واقرأ:

سـ يـ ا ر ة	ضـ فـ د ع	د فـ تـ ـر
....	....	....
مَـ صـ نـ ـع	ضـ عـ يـ ـف	زُ هـ ـو ر
....	....	....
تـ ل ا مـ يـ ذ	ط ـعـ ا م	آ ذ ا ر
....	....	....
نـ سـ يـ ج	أ شـ جـ ـا ر	ر مـ ضـ ا ن
....	....	....

البعد الثامن	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
التدريب على التركيب	- أن يركب الطالب الكلمات التي تعرض عليه بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب الحروف بدون إضافة بالشكل الصحيح.	- أن يركب الطالب الكلمات التي تعرض عليه بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب الحروف بدون إضافة بالشكل الصحيح.	- بطاقات حروف - صور مختلفة - أوراق عمل على الحاسوب.	- يهيئ المعلم الطلبة من خلال عرض مجموعة من الصور أمامهم ويسألهم ما اسم الصور. - يستخدم المعلم طريقة التدريس المباشر لتعليم الطلبة هذه المهارة الأساسية. ثم يبدأ المعلم بعرض بطاقات الحروف أمام الطلبة ويقوم المعلم بلفظها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى. - يبدأ المعلم بتدريب الطلبة على تركيب كلمات بسيطة من ثلاثة حروف ويزيد مستوى صعوبة الكلمات تدريجياً. ويستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب،ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجاً تعليمياً يعرض من خلاله صورة لكل حرف، وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف. - يرسم المعلم رسماً بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها. - في حالة نجاح كل طالب في المهمة التعليمية ينتقل المعلم إلى مهمات أخرى، وفي حال عدم نجاح الطلبة يقوم المعلم بتدريس الطلبة على المهارة مرة أخرى. - يرسم المعلم رسماً بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية ملاحظة أداء الطلبة. استجابة شفوية من قبل الطالب

البعد التاسع: التدريب على التحليل.

الهدف التعليمي: أن يحلل الطالب الكلمات عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠% .

الأهداف الفرعية:

١- أن يحلل الطالب الكلمات التي تعرض عليه ويقرأ بشكل صحيح.

١- أن يقرأ الطالب الحروف بالشكل الصحيح.

الوسائل التعليمية:

بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

مِحْراب				

ركعة			

حِصَان			

مَدرَسة				

مُزارع				

ورقة عمل (٩)

حلل الكلمات التالية إلى حروفها واقرأ :

حادث	طريق	تفاح
....	....	....
الجندي	الصيف	حاسوب
....	....	....
إبريق	أقلام	دواء
....	....	....
باخرة	قراءة	طابور
....	....	....

اختبار تمكن (٩)

حلل الكلمات التالية إلى حروفها واقرأ:

خروف	سلحفاة	تمساح
....	....	....
مواطن	حقيبة	ليمون
....	....	....
ساعة	المدينة	اسماك
....	....	....
صحراء	طفل	طِفْل
....	....	....

البعد التاسع	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
التدريب على التحليل	- أن يحلل الطالب الكلمات التي تعرض عليه، ويقرأ بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب الحروف بالشكل الصحيح.	- أن يحلل الطالب الكلمات التي تعرض عليه ويقرأ بشكل صحيح. - أن يقرأ الطالب الحروف بالشكل الصحيح.	بطاقات حروف صور مختلفة أوراق عمل على الحاسوب.	- يهيئ المعلم الطلبة من خلال عرض مجموعة من الصور أمامهم ويسألهم ما اسم الصور. - يستخدم المعلم طريقة التدريس المباشر لتعليم الطلبة هذه المهارة الأساسية، ويبدأ المعلم بعرض بطاقات الحروف المتشابهة للطلبة ويقوم المعلم بلفظها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى. - يستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب، ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب برنامجاً تعليمياً يعرض من خلاله صورة لكل حرف، وعند النقر على الحرف يصدر صوت الحرف، ويرسم المعلم رسماً بيانياً لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها، وفي حالة نجاح كل طالب في المهمة التعليمية ينتقل المعلم إلى مهمات أخرى، وفي حال عدم نجاحهم يقوم المعلم بتدريس الطلبة المهارة مرة أخرى ثم يجري اختبارا آخر حتى يحقق الطلبة النجاح في المهمة. - يرسم المعلم رسماً بيانياً لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية .. ملاحظة أداء الطلبة. .. استجابة شفوية من قبل الطالب

البعد العاشر: التدريب على القراءة الجهرية

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء بنسبة نجاح ١٠٠%

.

الأهداف الفرعية:

١- أن يقرأ الطالب النص الذي يعرض عليه بنسبة نجاح ١٠٠%.

الوسائل التعليمية:

بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب .

الزمن: حصتان فقط.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

الكلب الوفي

عاد الراعي إلى منزله، فوجد أن طفله قد حمله الكلب بأسنانه، ويحاول أن يخرجه من المنزل، فصاح به الراعي: قف مكانك، كيف تحمل طفلي! ولكن الكلب سار مسرعاً، فاخذ الرجل عصاه، وضرب الكلب فقتله، وعاد بطفله إلى الدار، فوجد على سرير الطفل ثعباناً يتحرك فقتله، وحزن الرجل على الكلب حزناً شديداً.

ورقة عمل (١٠)

اقرأ الجمل التالية قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء:

عودة الخريف

تَظْهَرُ الغُيومُ

تُهاجرُ الطُّيورُ

تَسقُطُ أوراقُ اللوْز

تَبقى أوراق الليْمون

اقرأ النص التالي قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء:

اقتَرَبَ مَوْعِدُ بَدْءِ العامِ الدَّراسِيِّ، فرافقَ الأبْناءُ والِدَيْهما إلى السّوق، لِشِراءِ الملابسِ والحَقائِبِ والأقلام والدَّفاتِرِ وعُلَبِ الألوان.

وَفي اليَوْمِ الأولِ مِنَ الدَّراسَةِ؛ استَيْقظ الأطفالُ نَشيطينَ، وَذَهَبوا إلى مَدْرَسَتِهِمْ فَرحينَ وَفي الطَّريق، التَقى ماجِدٌ أصْدِقاءَهُ، فألقى عَلَيْهِمُ التَحيَّة، ثُمَّ تَحَدَّثوا عن العُطلَةِ الصيفية، وَعَن اشْتِياقِهِمْ إلى المَدْرَسَةِ.

اختبار تمكن (١٠)

اقرأ الجمل التالية قراءة صحيحة خالية من الأخطاء:

فرش المعلم البساط تحت زيتونةٍ عاليةٍ.

رجع خالد من مدرسته فرحاً.

جلس المتنزهون على شاطئ البحر.

فوائد الحاسوب: توفير الوقت والجهد.

الكهرباء نعمة من نعم الله.

الدرجة:

اقرأ النص التالي قراءة سليمة خالية من الأخطاء:

الثلج

تلبّدتِ السَّماءُ بالغُيومِ، وأخذَ المَطرُ يَنزلُ بغَزارةٍ، وَحينَما انخَفَضَت دَرَجةُ الحرارةِ بَدَأ الثَلجُ يَتَساقطُ على الجِبالِ، وَ يَتَراكمُ على سُطوحِ المَنازلِ، ويَملأ الطُرقاتِ والساحاتِ . وَما هيَ إلا ساعاتٌ حتَّى ارتَدَتِ الأرضُ ثوباً أبيضَ ناصِعاً جَميلاً.

الدرجة:

البعد العاشر	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي
التدريب على القراءة الجهرية	أن يقرأ الطالب قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء بنسبة نجاح ١٠٠%.	- أن يقرأ الطالب جمل قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء بنسبة نجاح ١٠٠% - أن يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء بنسبة نجاح ١٠٠%	-بطاقات حروف -صور مختلفة - أوراق عمل على الحاسوب.	- يهيئ المعلم الطلبة للتدريب ويبدأ المعلم بعرض عدة نصوص أمام الطلبة ويقوم المعلم بقراءتها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى. - يستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب.ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية. - يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب بعض النصوص ويقوم بقراءتها فرديا في بداية التدريب ثم ينتقل إلى التدريب الجمعي، ويعتمد على بعض الطلبة في تدريب زملائهم. - يرسم المعلم رسماً بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها. - في حالة نجاح كل طالب في المهمة التعليمية ينتقل المعلم إلى مهمات أخرى، وفي عدم نجاحهم يقوم المعلم بتدريس الطلبة المهارة مرة أخرى ثم يجري اختبارا آخر حتى يحقق الطلبة النجاح في المهمة. - يرسم المعلم رسماً بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.

البعد الحادي عشر: الفهم والاستيعاب.

الهدف التعليمي: أن يقرأ الطالب النص قراءة سليمة عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠%.

الأهداف الفرعية:

١- أن يفهم الطالب النص الذي أمامه.

٢- أن يفهم الطالب مفردات النص الذي أمامه.

الوسائل التعليمية:

بطاقات، صور متنوعة، أوراق عمل، حاسوب.

الأسلوب التعليمي: التدريس المباشر

الزمن: ثلاث حصص تدريبية.

التقويم: الاستجابة الشفوية من الطلبة.

الثلج

تَلَبّدَتِ السَّماءُ بالغُيوم، وأخذَ المَطَرُ يَنزلُ بِغزارةٍ، وَحينَما انخَفَضَت دَرَجةُ الحرارةِ بَدَأ الثلجُ يَتَساقطُ على الجِبال، وَ يَتَراكمُ على سُطوح المَنَازل، ويَملأُ الطُّرقاتِ والساحاتِ . وَما هيَ إلّا ساعاتٌ حتّى ارتَدتِ الأرضُ ثوباً أبيضَ ناصِعاً جَميلاً.

الاستيعاب القرائي للمفردات:

ضع دائرة حول الكلمة المخالفة في ما يلي:

- الثلج، المطر، الملابس، الغيوم.
- الفرح، السَّعادة، السُّرور، المَرَض.
- مجتهد، كَسول، مُبدع، ذَكيٌّ.
- طمَعٌ، موافقة ، رضا ، قبول؟

ورقة عمل (١١)

الأرنب الضائع

خرجَ الأرنبُ يوما من مزرعةِ صاحبِه فضلَ الطريق، ولما أظلمَ علَيه الليل، أدركَ أنّهُ في غابَةٍ مَليئَة بالوحوش المفترسةِ، فشَعر بقُربِ هلاكه إن بَقيَ على هذهِ الحال. فَفكّرَ طويلاً، ثمَّ طَلبَ مساعدة صديقتَه السُلحفاة، فَلبت النِداء، وأشارَت عَليهِ أن يختَبئ في شجرةٍ من لونِ فِرائهِ حتّى الصباح. عَمِلَ الأرنَبُ برأي صَديقتِهِ ولاحَظ أنّه كُلّما مَرَت الحيواناتُ ليلاً شَمت رائحتَه ولكنها لم تُلق لهُ بالاً، لأنّ لون الشجرَةِ ساعَدَهُ على التخفي. وفي الصباح، حَضَرت صَديقَتُهُ ونَصَحتهُ قائلة: لا تخرج عن رأي الجماعة، ثم دلّتهُ على الطريق الصحيحة ليَعود سالماً إلى مَزرَعتهِ.

١- الفهم والاستيعاب:

أ- ممن طلب الأرنب المساعدة؟

....

....

ب- كيف استطاع الأرنب التخفي عن الوحوش المفترسة؟

....

....

ج - هل عمل الأرنب بما أشارت إليه صديقته؟

....

....

د - ما النصيحة التي قدمتها الصديقة لصديقها؟

....

....

٢- تكوين الجمل المفيدة من كلمات مبعثرة

كون من الكلمات التالية جملاً مفيدة.

أ- نزل، باكراً ، المطر، العام، هذا.

....

ب- القرآن، سيدنا، على، محمد - صلى الله عليه وسلم-، نزل .

....

اختبار تمكن (١١)

سفينة الصحراء

الجمالُ من أقدَم وسائلِ المواصلاتِ التي طوّعَها الإنسانُ لِعبور المسافاتِ الطويلــة فــي الصحارى الشاسِعَةِ، نظراً لقدرَةِ هذا الحيوان العجيبِ على تَحَمُلِ العَطَش والجوع وطول الطريق، فقد أودَعَهُ اللهُ – عز وجل – قُدرةً على تخزين حاجَتِه من الماءِ والطعامِ لِعَدَدٍ من الأيام، فيقطع لِذَلكَ الصحراءَ غيرَ مُبالٍ بالتعبِ والعَطَش والجوع، فهو كما يسَميهِ العربُ – سفينةُ الصحراء.

- ما الفكرة الرئيسية في النص؟

....

- بما يتميز الجمل عن غيره من الحيوانات؟

....

- لماذا سمي العرب الجمل سفينة الصحراء؟

....

- أين يخزن الجمل الماء والغذاء؟

....

- لماذا يرتبط الجمل عند العرب بالصحراء؟

....

الدرجة:

- كون من الكلمات التالية جملاً مفيدة :

- المعتادة، بابتسامة، المعلم، طلبته، استقبل.

....

- يوم، الرياضة، كل، أمارس، الصباحية

....

- الإسراء، والمعراج، ليلة، مباركة، ليلة

....

الدرجة:

البعد الحادي عشر	الهدف التعليمي	الأهداف التعليمية الفرعية	الوسائل التعليمية	الأسلوب التعليمي	التقييم
الفهم والاستيعاب	- أن يقرأ الطالب النص قراءة سليمة عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح ١٠٠%.	- أن يستوعب الطالب مفردات النصوص عندما يطلب منه بنسبة نجاح ١٠٠ % .	بطاقات حروف	- يهيئ المعلم الطلبة للتدريب ويبدأ المعلم بعرض نصوص عدة أمام الطلبة ويقوم المعلم بقراءتها أمامهم ثم يطلب منهم قراءتها مرة أخرى.	رسم بياني يتضمن نسبة النجاح والفترة الزمنية
		- أن يكون الطالب جملا تامة المعنى من كلمات مبعثرة.	صور مختلفة	- يستخدم المعلم التعزيز بداية فترة التدريب، ويراقب تقدم الطلبة ويدون الملاحظات نهاية الحصة عن كل طالب. ويستمر المعلم بتقديم الدعم للطلبة في حالة فشلهم بالمهمة التعليمية.	ملاحظة أداء الطلبة.
	- أن يفهم الطالب مفردات النصوص التي تطلب منه بنسب نجاح ١٠٠ %.		أوراق عمل على الحاسوب.	- يعرض المعلم أمام الطلبة عبر جهاز الحاسوب بعض النصوص ويقوم بقراءتها فردياً في بداية التدريب ثم ينتقل إلى التدريب الجمعي، ويعتمد على بعض الطلبة في تدريب زملائهم. - يرسم المعلم رسماً بيانياً لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها. - في حالة نجاح كل طالب في المهمة التعليمية ينتقل المعلم إلى مهمات أخرى، وفي عدم حال نجاحهم يقوم المعلم بتدريس الطلبة المهارة مرة أخرى ثم يجري اختباراً آخر حتى يحقق الطلبة النجاح في المهمة. - يرسم المعلم رسماً بيانيا لكل طالب يوضح فيه نجاح الطالب في المهمة والزمن المستغرق في أدائها.	استجابة شفوية من قبل الطالب

الملحق رقم (٣)

الأختبار التشخيصي

أهداف الاختبار واستعمالاته:

وضع هذا الاختبار بوصفه أداة تنبؤية للكشف عن أهم الأخطاء التي يقع فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في القراءة، ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطلبة بالقراءة، ما يشكل عنصراً مهماً لمساعدة المعلم في صياغة الأهداف التعليمية المناسبة للطلبة واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة بما يتواءم وخصائص هؤلاء الطلبة.

ويهدف الاختبار التشخيصي التعرف على المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، والوقوف على المهارات المتصلة بها أو تبنى عليها، مثل: قدرة الطالب على التركيب، وهي مهارة أساسية تبنى عليها القراءة وغيرها من المهارات.

وصف الاختبار:

تم تصميم الاختبار التشخيصي بوصفه أداة يستخدمها المعلمون والفاحصون للتعرف على أداء الطلبة ذوو صعوبات التعلم في مهارات القراءة للطلبة من المستوى القرائي للصف الثاني الأساسي. ويتصف هذا الاختبار بأنه محكي المرجع؛ بمعنى أنه يقدم معلومات حول إتقان الطالب لمهارات محددة أو عدم إتقانه لها دون التوجه نحو إعطاء علامة رقمية تقارن أداء الطالب بغيره، كما هو الحال في الاختبارات المعيارية المرجع.

وقد تم صياغة هذا الاختبار بالرجوع إلى الخطوط العريضة لمنهاج الصف الثاني الأساسي، بالإضافة إلى كتاب اللغة العربية للصف الثاني، وقد جاءت إجراءات التقييم في الاختبار فشملت: المهارة التي صيغت بشكل محدد، والهدف من تقييم كل مهارة، وأسلوب تقييم كل مهارة بإذ توضح فيه الكيفية التي يجري بها تقييم كل مهارة، وأيضاً شمل الاختبار التعليمات الواجب التقيد بها في أثناء إجراء التقييم، وتسجيل الأخطاء التي يقع فيها الطلبة أثناء أداء الطالب على المهارات المختلفة والتي يشملها الاختبار، كما يتضمن تحليل الأخطاء التي أخطأ بها الطالب في أثناء أدائه على المهارات المختلفة في الاختبار.

أبعاد الاختبار ومكوناته:

يتكون هذا الاختبار من معظم المهارات الأساسية اللازمة للقراءة في مستوى الصف الثاني الأساسي، مثل: التركيب؛ والتحليل؛ وغيرها، وعليه فإن هذا الاختبار التشخيصي يتكون من خمسة أبعاد هي:

١- مهارة قراءة الحروف.

٢- مهارة التركيب:

أ- التركيب من حروف مرتبة وقراءتها.

ب- التركيب من حروف غير مرتبة وقراءتها.

ج- تركيب الكلمات من مقاطع وقراءتها.

د- تركيب الجمل من كلمات وقراءتها.

٣- مهارة التحليل.

٤- مهارة التعرف على الكلمات.

٥- مهارة القراءة الجهرية:

أ- مهارة قراءة الكلمات.

ب - مهارة القراءة الجهرية.

الفئة المستهدفة من الاختبار:

صمم هذا الاختبار التشخيصي للطلبة ذوو صعوبات التعلم الملتحقين بغرف مصادر التعلم والذين يقعون في مستوى قرائي لا يتجاوز مهارات الصف الثاني الأساسي.

إجراءات تطبيق الاختبار:

- أن يقيم الفاحص علاقة من الجو والألفة مع الطالب من أجل زيادة فاعلية التقييم، والتأكد من أن استجابة الطلبة على أبعاد الاختبار موضوعية، فمن الممكن أن لا يستجيب الطالب بسبب عدم ثقته بالفاحص أو عدم الاطمئنان إليه.

- يجب على الفاحص بدء تطبيق مهارات الاختبار بالمهارات الأسهل (قراءة الحروف) وصولاً إلى المهارات الأصعب (القراءة الجهرية).

- العمل على تسجيل كل استجابات الطلبة على أبعاد الاختبار ومهاراته، وتسجيل الأخطار التي يقع فيها الطلبة بكل دقة، والعمل على تحليل هذه الأخطاء في مفتاح تصحيح الاختبار، وعدم ترك الأمر للذاكرة حتى لا تختلط عليه الأمور عند تصحيح الاختبار.
- يعد هذا الاختبار اختباراً فردياً يجريه الفاحص على كل طالب مراعياً الظروف المثالية لتطبيق الاختبار.
- تستغرق مدة تطبيق الاختبار ٦٠ دقيقة.

اختبار القراءة التشخيصي

أولاً قراءة الحروف:

(١) انطق الحروف التالية بحركاتها نطقاً سليماً.

أ	بَ	تِ	ثـ	جـ
حُـ	خ	د	ذ	ر
زَ	س	شْ	صَ	ض
ط	ظ	عَ	غ	ف
ق	كَـ	ل	ـمـ	ن
هَـ	و	ي		

- المهارة : أن يقرأ الطالب الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة مع حركاتها بشكل صحيح.
- التعليمات: يطلب من الطالب نطق الحروف في الصندوق المجاور ويعمل الفاحص على تسجيل استجابة الطالب الشفوية في قائمة الرصد والطريقة التي نطق بها الطالب الحرف. علماً بأنـه يجب على الطالب التمكن من نطق الحروف الآتية نطقاً سليماً مع حركاتها بشكل صحيح.
- يوجد في الصندوق المجاور أحرف عدة اقرأها قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء مراعياً الحركات.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من قبل الطالب.

- معيار التصحيح: قائمة رصد الكلام يستخدمها الفاحص لتسجيل الأخطاء التي يقع فيها الطالب، وأيضاً تسجيل طريقة أخطاء الطالب في نطق الأحرف. التصحيح في نموذج (١-١).

ثانيا : التركيب ويتضمن قدرة الطالب على تركيب كلمات واضحة وذات معنى من الحروف المكونة لها:

(١) ركب من الحروف التالية كلمات واقرأ:

بَ	هَـ	ذ

____

د	جـ	س	مَ

____

ز	بـ	خُ

____

بَ	عـ	لـ	يـ

____

ـة	سـ	ر	د	مَ

____

بْ	نَ	رْ	أ

____

- المهارة: أن يركب الطالب كلمات من حروف عدة معطاة أمام الطالب.
- التعليمات: يطلب من الطالب تركيب الكلمات من حروف معطاة أمام الطالب، ويعمل الفاحص على تسجيل استجابة الطالب في قائمة الرصد والطريقة التي أخطأ بها في تركيب الكلمات. علماً بأنه يجب على الطالب التمكن من تركيب الكلمات وقراءتها بشكل صحيح مع حركاتها.
- أمامك مجموعة من الحروف المرتبة، قم بتركيب كلمات ذات معنى واقرأها بشكل صحيح.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من جانب الطالب.
- معيار التصحيح: قائمة رصد الأخطاء يستخدمها الفاحص لتسجيل الكلمات التي يركبها الطالب التي لم يركبها وملاحظة القراءة الصحيحة من جانب الطالب، وأيضاً تسجيل الطريقة التي يخطيء بها الطالب عند تركيبه للكلمات وقراءتها. التصحيح في نموذج (٢-١).
- ملاحظات: على الفاحص في أثناء إجراء الاختبار ملاحظة ما يلي:

أ- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب عدم معرفته لبعض الحروف.

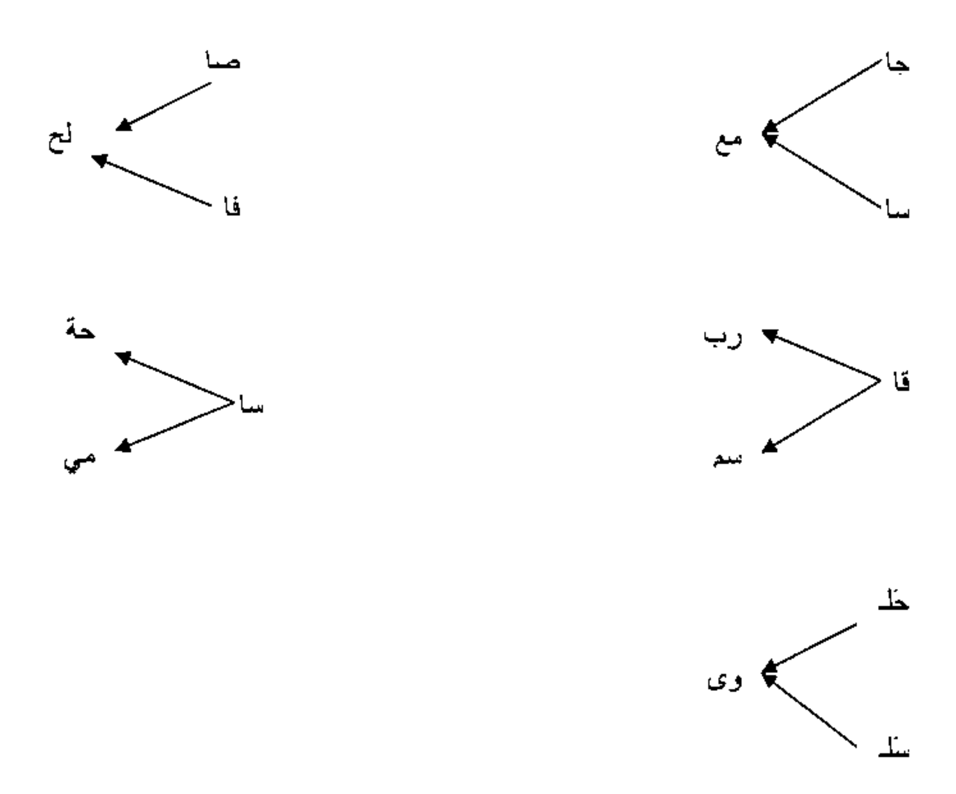
ب- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب حذفه لبعض الحروف.

ج- عدم قدرة الطالب على التركيب بسب تقديمه لحرف على آخر.

د- عدم قدرة الطالب على التركيب لعدم معرفته حركة الحرف.

- الإجابات الصحيحة: ذهب، مسجد، خبز، يلعب، مدرسة، أرنب

(٢) ركب من المقاطع التالية كلمات ذات معنى واقرأ:



- المهارة: يركب كلمات ذات معنى من المقاطع المكونة لها ويقرأها.
- التعليمات: يطلب من الطالب تركيب الكلمات من مقاطع معطاة أمام الطالب، ويعمل الفاحص على تسجيل استجابة الطالب في قائمة الرصد والطريقة التي أخطأ الطالب بها في تركيب الكلمات. علماً بأنه يجب على الطالب التمكن من تركيب المقاطع إلى كلمات وقراءتها بشكل صحيح مع حركاتها.
- أمامك مجموعة من الكلمات المجزأة إلى المقاطع المكونة لها، سر مع السهم واربط هذه المقاطع مع بعضها بعضاً لتكون كلمات ذات معنى واقرأها.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من جانب الطالب.
- معيار التصحيح: قائمة رصد الأخطاء يستخدمها الفاحص لتسجيل الكلمات التي يركبها الطالب والتي لم يركبها ملاحظة القراءة الصحيحة من جانب الطالب، وأيضاً تسجيل الطريقة التي يخطئ بها الطالب عند تركيبه للكلمات وقراءتها. التصحيح في نموذج (٢-٢).
- ملاحظات: على الفاحص في أثناء التركيب بسبب الاختبار ملاحظة ما يلي:

أ- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب عدم معرفته لبعض الحروف.

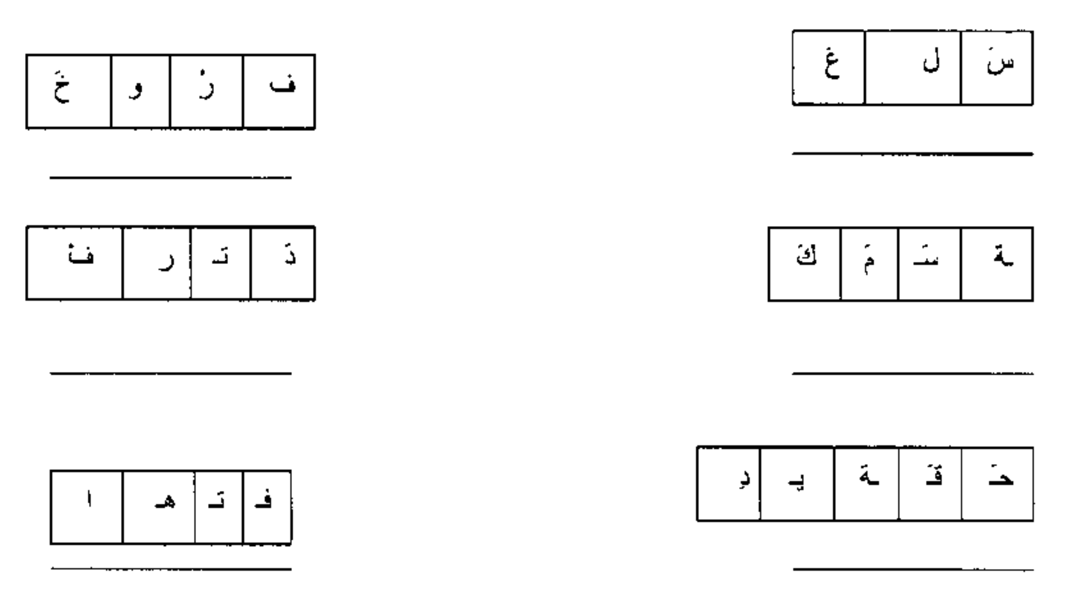
ب- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب حذفه لبعض الحروف.

ج- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب تقديمه لحرف على آخر.

د- عدم قدرة الطالب على التركيب لعدم معرفته حركة الحرف.

- الإجابات الصحيحة: جامع، سامع، قارب، قاسم، حلوى، سلوى، ساحة، سامي، صالح، فالح.

(٣) ركب من الحروف كلمات ذات معنى ثم اقرأ:



- المهارة: أن يركب الطالب من حروف غير مرتبة كلمات ذات معنى ويقرأها.

- التعليمات: يطلب من الطالب تركيب الكلمات ذات معنى من حروف غير مرتبة، ويعمل الفاحص على تسجيل استجابة الطالب في قائمة الرصد والطريقة التي أخطأ الطالب بها في تركيب الكلمات. علماً بأنه يجب على الطالب التمكن من تركيب الكلمات وقراءتها بشكل صحيح مع حركاتها.

- أمامك مجموعة من الحروف غير مرتبة، قم بتركيب كلمات ذات معنى واقرأها بشكل صحيح.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من قبل الطالب.

- معيار التصحيح: قائمة رصد الأخطاء يستخدمها الفاحص لتسجيل الكلمات التي يركبها الطالب والتي لم يركبها وملاحظة القراءة الصحيحة من جانب الطالب، وأيضاً تسجيل الطريقة التي يخطئ بها الطالب عند تركيبه للكلمات وقراءتها. التصحيح في نموذج (٢-٣).

- ملاحظات: على الفاحص في أثناء إجراء الاختبار ملاحظة ما يلي:

أ- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب عدم معرفته لبعض الحروف.

ب- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب حذفه لبعض الحروف.

ج- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب تقديمه لحرف على آخر.

- الإجابات الصحيحة : عسل، خروف، سمكة، دفتر، حديقة، هاتف.

(٤) رتب الكلمات التالية في جملة مفيدة ثم اقرأ:

جنوب	البتراء	الأردن	مدينة	تقع

القمح	خالد	رسم	يحصُد	فلاحاً

الرسول	في	ولد	المكرمة	مكة

سعاد	حديقة	رحلة	ذهبت	الحيوانات	إلى

- المهارة: أن يرتب جملة ذات معنى من الكلمات ويقرأها.
- التعليمات: يطلب من الطالب ترتيب الكلمات في جملة مفيدة ويقرأها، ويعمل الفاحص على تسجيل استجابة الطالب في قائمة الرصد والطريقة التي أخطأ بها في تركيب الجملة. علماً بأنه يجب على الطالب التمكن من تركيب الكلمات وقراءتها بشكل صحيح مع حركاتها.
- أمامك مجموعة من الكلمات رتب هذه الكلمات في جملة مفيدة ذات معنى ثم اقرأ.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من جانب الطالب.
- معيار التصحيح: قائمة رصد الأخطاء يستخدمها الفاحص لتسجيل الكلمات التي يركبها الطالب التي لم يركبها وملاحظة القراءة الصحيحة من جانب الطالب، وأيضاً تسجيل الطريقة التي يخطئ بها الطالب عند تركيبه للكلمات وقراءتها. التصحيح في نموذج (٢-٤).
- ملاحظات: على الفاحص أثناء إجراء الاختبار ملاحظة ما يلي:

أ- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب عدم معرفته لبعض الحروف.

ب- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب حذفه لبعض الحروف.

ج- عدم قدرة الطالب على التركيب بسبب تقديمه لحرف على آخر.

- الإجابات الصحيحة :

أ- تقع مدينة البتراء في الجنوب.

ب-رسم خالد فلاحاً يحصد القمح.

ت-ولد الرسول في مكة المكرمة.

ث-ذهبت سعاد رحلة إلى حديقة الحيوانات.

ثالثاً: التحليل: وهي قدرة الطالب على تحليل الكلمات إلى حروفها الأصلية.

(١) حلل الكلمات التالية إلى حروفها المكونة لها:

الجندي	اسبوع	حاسوب
....	....	....

مدرسة	مسجد	قراءة
....	....	....

رأس	بريد	يأكل
....	....	....

أخضر	يُدرس	زرع
....	....	....

مفتاح	أصدقاء	التعاون
....	....	....

- المهارة: أن يحلل الكلمات إلى حروفها الأصلية بعد أن يميز الحروف المكونة لها.
- التعليمات: يطلب من الطالب تحليل الكلمات إلى حروفها الأصلية، ويعمل الفاحص على تسجيل استجابة الطالب في قائمة الرصد والطريقة التي أخطأ الطالب بها في تركيب الجملة.
- أمامك مجموعة من الكلمات، اقرأ هذه الكلمات، ثم حللها إلى حروفها الأصلية.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من جانب الطالب.
- معيار التصحيح: قائمة رصد الأخطاء يستخدمها الفاحص لتسجيل الكلمات التي يحللها بها الطالب والتي لم يستطع تحليلها وملاحظة القراءة الصحيحة من جانب الطالب، وأيضاً تسجيل الطريقة التي يخطئ بها الطالب عند تركيبه للكلمات وقراءتها. التصحيح في نموذج (٣-١).

رابعاً: التعرف إلى الكلمات:

(١) اقرأ الجمل التالية ثم ضع خط تحت الكلمات المطلوبة منك:

تعلم خالد ركوب الخيل

ذهب محمد رحلة مع أسرته إلى العقبة.

المسجد الأقصى قبلة المسلمين الأولى.

يصلي المسلمون خمس صلوات باليوم.

ظن اللص أنه سينجو من العقاب.

حرث أبي الأرض بالجرار.

تقع قلعة الشوبك جنوب الأردن.

- المهارة: أن يتعرف الطالب على كلمات محددة في الجمل المعطاة أمامه.
- التعليمات: يطلب من الطالب وضع خط تحت الكلمة التي يسمعها، ويعمل الفاحص على تسجيل استجابة الطالب في قائمة الرصد والطريقة التي أخطأ بها في تركيب الجملة.
- أمامك مجموعة من الجمل قم بوضع خط تحت الكلمة التي تسمها من المعلم بشكل صحيح.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من قبل الطالب.
- معيار التصحيح: قائمة رصد الأخطاء يستخدمها الفاحص لتسجيل الكلمات التي يركبها الطالب وأيضا تسجيل الطريقة التي يخطئ بها الطالب عند سماعه للكلمات. التصحيح في نموذج (٤-١).

الكلمات المطلوبة: الخيل، رحلة، قبلة، المسلمون، سينجو، الشوبك، بالجرار.

خامساً: القراءة الجهرية:

(١) اقرأ الكلمات التالية قراءة صحيحة خالية من الأخطاء مع الحركات:

أسماك	ساعَدَ	إنشاء	يتلمّسُ	مُزارع
الصيْف	طبيب	السيّارة	القمر	نجّار
تَمْشي	كِتاباً	مَساءً	مَوْعد	يبْتسمُ
جميلٌ	الصحراء	يتناول	ينتظرُ	أولادٌ

- التعليمات: يطلب من الطالب قراءة الكلمات في الصندوق المجاور قــراءة جهريــة، ويعمــل الفاحص على تسجيل استجابة الطالب الشفوية في قائمة الرصد والطريقة التي نطــق أخطــأ الطالب بها في قراءة الكلمات. علماً بأنه يجب على الطالب التمكن من قراءة الكلمات قــراءة صحيحة مع حركاتها.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من من جانب الطالب.
- معيار التصحيح: قائمة رصد الكلام يستخدمها الفاحص لتسجيل الأخطاء التي يقع بها الطالــب في قراءة الكلمات وأيضاً تسجيل الطريقة التي يخطئ بها الطالــب عنــد قراءتــه للكلمــات. التصحيح في نموذج (٥-١).

(٢) اقرأ النص التالي قراءة جهرية سليمة معبرة خالية من الأخطاء.

المواظبة والاجتهاد

يحكى أن أرنباً خرج يتجول بين الحقول باحثاً عن طعامه، فشاهد سلحفاة تمشي ببطء، فقال لها ساخراً: متى تصلين إلى بيتك؟ هزت السلحفاة رأسها، وقالت: بالمواظبة والاجتهاد يتحقق كل شيء.

ضحك الأرنب، وقال: حسناً أيتها الحكيمة وهل يفيدك الاجتهاد إذا تسابقنا؟ ردت السلحفاة أيها المغرور إنني مجتهدة مواظبة، وسأفوز عليك، اجتمعت الحيوانات لترى السباق، قال الهدهد بصوت مرتفع: واحد، اثنان، ثلاثة... وراح الأرنب يركض حتى لم يعد يرى أثراً للسلحفاة، فقرر أن ينام، ويستيقظ قبل أن تصل السلحفاة، ويكمل السباق ويفوز.

نام الأرنب وظلت السلحفاة تمشي من دون كلل حتى وصلت، وأخذ الجمهور يصفق ابتهاجاً، فاستيقظ الأرنب وراح يركض، وحين وصل وجد السلحفاة واقفة بعد خط النهاية تضحك وتقول: تأخرت كثيراً يا صديقي.

- المهارة: قراءة جهرية في مستوى الصف الثاني الأساسي.
- التعليمات: يطلب من الطالب قراءة صحيحة، ويعمل الفاحص على تسجيل أخطاء الطالب في قائمة الرصد ويرصد الفاحص الطريقة التي يخطئ بها الطالب في أثناء قراءة النص.
- أمامك مجموعة من الكلمات، رتب هذه الكلمات في جملة مفيدة ذات معنى، ثم اقرأ.
- أمامك نص أريد منك قراءته جهرية سليمة خالية من الأخطاء.
- طريقة التقييم: الاستجابة الشفوية الفردية من جانب الطالب.
- معيار التصحيح: قائمة رصد الأخطاء يستخدمها الفاحص لتسجيل الأخطاء التي يركبها الطالب، وأيضاً تسجيل الطريقة التي يخطئ بها الطالب عند قراءته للنص. التصحيح في نموذج (٥-٢).
- ملاحظات: على الفاحص في أثناء إجراء الاختبار ملاحظة الأخطاء التالية:

أ- عدم تمييز الطالب بين اللام الشمسية واللام القمرية.
ب- عدم قدرة الطالب على القراءة بشكل صحيح لعدم معرفته بالحروف.
ج- عدم قدرة الطالب على القراءة بشكل صحيح لعدم معرفته بالحركات.
د- عدم قدرة الطالب على القراءة بشكل صحيح لعدم قدرته على تركيب الكلمات.
ه- عدم قدرة الطالب على القراءة بشكل صحيح لعدم قدرته على التمييز بين الحروف المتشابهة بالصوت والمختلفة شكلاً.

نموذج (١-١) قائمة تحليل قراءة الحروف

اسم الطالب:		التاريخ:			
اسم الفاحص:		اسم المدرسة:			
البعد الأول: مهارة قراءة الحروف		قراءة صحيحة	قراءة خاطئة	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ
١	أ				
٢	بـ				
٣	تـ				
٤	ث				
٥	ـج				
٦	ـحـ				
٧	خـ				
٨	د				
٩	ـذ				
١٠	ر				
١١	ز				
١٢	ـسـ				
١٣	ـش				
١٤	صـ				
١٥	ـضـ				
١٦	ـطـ				
١٧	ظـ				
١٨	ع				
١٩	ـغ				
٢٠	ـفـ				
٢١	قـ				
٢٢	ـكـ				
٢٣	لـ				
٢٤	مـ				
٢٥	ـن				
٢٦	هـ				
٢٧	و				
٢٨	ي				

- يضع الفاحص إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا قرأ الطالب الحرف بشكل صحيح.

- يضع الفاحص إشارة – في خانة الإجابة الخاطئة إذا قرأ الطالب الحرف بشكل خاطئ
- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة قراءة الطالب للحرف كما هي.
- يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

نموذج (٢-١) قائمة تحليل أخطاء التركيب

اسم الطالب: اسم الفاحص:					التاريخ: اسم المدرسة:
البعد الثاني: مهارة التركيب		تركيب صحيح	تركيب خاطئ	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ (طريقة تركيب الطالب للكلمة)
١	ذهب				
٢	مسجد				
٣	خبز				
٤	يلعب			مثال: قرأ الطالب لعب بدلاً من يلعب	مثال: يحذف الطالب بعض حروف الكلمة في أثناء قراءة الكلمات
٥	مدرسة				
٦	أرنب				

- يضع الفاحص إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا ركب الطالب الكلمة بشكل صحيح.
- يضع الفاحص إشارة – في خانة الإجابة الخاطئة إذا لم يركب الطالب الكلمة بشكل صحيح
- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة تركيب الطالب للكلمة.
- يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب في تركيب الكلمات ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

نموذج (٢-٢) قائمة تحليل أخطاء التركيب

اسم الطالب: اسم الفاحص:		التاريخ: اسم المدرسة:			
البعد الثاني: مهارة التركيب		تركيب صحيح	تركيب خاطئ	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ (طريقة تركيب الطالب للمقاطع)
١	جا ، سا ← مع				
٢	قا ← رب ، سم				
٣	سا ← حة ، مي				
٤	حلـ ، سلـ ← وى				
٥	صا ، فا ← لح				

- يضع الفاحص إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا ركب الطالب المقطع بشكل صحيح.
- يضع الفاحص إشارة – في خانة الإجابة الخاطئة إذا لم يركب الطالب المقطع بشكل صحيح

- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة تركيب الطالب للكلمة.
- يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب في تركيب المقاطع ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

نموذج (٢-٣) قائمة تحليل أخطاء التركيب

اسم الطالب: التاريخ:
اسم الفاحص: اسم المدرسة:

البعد الثاني: مهارة التركيب		تركيب صحيح	تركيب خاطئ	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ (طريقة تركيب الطالب للمقاطع)
١	عسل				
٢	خروف		—	مثال: قرأ الطالب حروف بدلاً من خروف	مثال: يعاني الطالب من مشكلة إبدال حرف مكان آخر
٣	سمكة				
٤	دفتر				
٥	هاتف				
٦	حديقة				

- يضع الفاحص إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا ركب الطالب الكلمة بشكل صحيح.
- يضع الفاحص إشارة – في خانة الإجابة الخاطئة إذا لم يركب الطالب الكلمة بشكل صحيح
- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة تركيب الطالب للكلمة.
- يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب في تركيب المقاطع ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

نموذج (٢-٤)　　　قائمة تحليل أخطاء التركيب

اسم الطالب:					التاريخ:
اسم الفاحص:					اسم المدرسة:
البعد الثاني: مهارة تركيب الجمل		تركيب صحيح	تركيب خاطئ	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ (طريقة تركيب الطالب للمقاطع)
١	تقع مدينة البتراء جنوب الأردن				
٢	رسم خالد فلاحاً يحصد القمح		—	مثال: القمح ينطق الطالب ال الشمسية بدلا من القمرية	مثال: يخطئ الطالب في نطق ال القمرية وينطقها شمسية
٣	ولد الرسول في مكة المكرمة				
٤	ذهبت سعاد رحلة إلى حديقة الحيوانات				

- يضع الفاحص إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا ركب الطالب الجملة بشكل صحيح.
- يضع الفاحص إشارة – في خانة الإجابة الخاطئة إذا لم يركب الطالب الكلمة بشكل صحيح
- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة تركيب الطالب للكلمة.
- يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب في تركيب الجمل ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

نموذج (٢-٣) قائمة تحليل أخطاء التركيب

اسم الطالب: اسم الفاحص:					التاريخ: اسم المدرسة:
البعد الثاني: مهارة تحليل الكلمات		تركيب صحيح	تركيب خاطئ	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ (طريقة تركيب الطالب للمقاطع)
١	الجندي				
٢	أسبوع				
٣	حاسوب				
٤	مدرسة				
٥	مسجد				
٦	قراءة				
٧	رأس		-	يقرأ الطالب الكلمة راس بدلاً من رأس	يخطئ الطالب في نطق الهمزة ويبدلها بحرف ألف
٨	بريد				
٩	يأكل				
١٠	أخضر				
١١	يدرس		-	يحلل الطالب الكلمة كالتالي: يردس بدلاً من يدرس	يخطئ الطالب في ترتيب الحروف في أثناء القراءة رغم أنه ينطقها بشكل صحيح
١٢	زرع				
١٣	مفتاح				
١٤	اصدقاء				
١٥	التعاون				

- يضع الفاحص إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا ركب الطالب الكلمة بشكل صحيح.
- يضع الفاحص إشارة – في خانة الإجابة الخاطئة إذا لم يحلل الطالب الكلمة بشكل صحيح.
- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة تركيب الطالب للكلمة.ء
- يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب في تركيب الكلمات ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

نموذج (٤ -١) قائمة تحليل التعرف على الكلمات

اسم الطالب: اسم الفاحص:		التاريخ: اسم المدرسة			
	البعد الأول: مهارة قراءة الحروف	تعرف صحيح	تعرف خاطئ	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ
1	تعلم خالد ركوب الخيل				
2	ذهب محمد رحلة مع أسرته إلى العقبة				
3	المسجد الأقصى قبلة المسلمين الأولى				
4	يصلي المسلمون خمس صلوات باليوم				
5	ظن اللص انه سينجو من العقاب				
6	حرث أبي الأرض بالجرار				
7	تقع قلعة الشوبك جنوب الأردن				

- يضع إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا تعرف الطالب على الكلمة بشكل صحيح.
- يضع إشارة ـ في خانة الإجابة الخاطئة إذا تعرف الطالب على الكلمة بشكل خاطئ
- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة تعرف الطالب على الكلمة كما هي.
- يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

نموذج (٥ -١)   قائمة تحليل التعرف على الكلمات

اسم الطالب: التاريخ:

اسم الفاحص: اسم المدرسة:

البعد الأول: مهارة قراءة الكلمات		تعرف صحيح	تعرف خاطئ	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ
١	أسماك				
٢	ساع				
٣	إنشاء				
٤	يتلمّس				
٥	مزارع				
٦	الصيف				
٧	طبيب				
٨	السيارة				
٩	القمر				
١٠	نجار				
١١	تمشي		–	مثال: كان ينطق الطالب كلمة يمشي بدلاً من تمشي	مثال: يواجه الطالب صعوبة في حرف الياء مع التاء (الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة صوتاً)
١٢	كتاباً				
١٣	مساء				
١٤	موعد				
١٥	يبتسم				
١٦	جميل				
١٧	الصحراء				
١٨	يتناول				
١٩	ينتظر				
٢٠	أولاد				

- يضع الفاحص إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا تعرف الطالب على الكلمة بشكل صحيح.
- يضع الفاحص إشارة ــ في خانة الإجابة الخاطئة إذا لم يقرأ الطالب الكلمة بشكل صحيح
- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة تعرف الطالب للكلمة.
- يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

نموذج (٥ -٢)   قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهرية

اسم الطالب: اسم الفاحص:					التاريخ: اسم المدرسة:
	البعد الأول: مهارة القراء الجهرية	تعرف صحيح	تعرف خاطئ	تسجيل الخطأ	تحليل الخطأ (طريقة خطأ الطالب بالقراءة)
١	المواظبة والاجتهاد يحكى أن أرنباً خرج يتجول بين الحقول باحثاً عن طعامه، فشاهد سلحفاة تمشي ببطء فقال لها ساخراً: متى تصلين إلى بيتك؟ هزت السلحفاة رأسها، وقالت: بالمواظبة والاجتهاد يتحقق كل شيء. ضحك الأرنب، وقال: حسناً أيتها الحكيمة وهل يفيدك الاجتهاد إذا تسابقنا؟ ردت السلحفاة أيها المغرور إنني مجتهدة مواظبة، وسأفوز عليك، اجتمعت الحيوانات لترى السباق، قال الهدهد بصوت مرتفع: واحد، اثنان، ثلاثة... وراح الأرنب يركض حتى لم يعد يرى أثراً للسلحفاة، فقرر أن ينام، ويستيقظ قبل أن تصل السلحفاة، ويكمل السباق ويفوز. نام الأرنب وظلت السلحفاة تمشي من دون كلل حتى وصلت، وأخذ الجمهور يصفق ابتهاجاً، فاستيقظ الأرنب وراح يركض، وحين وصل وجد السلحفاة واقفة بعد خط النهاية تضحك وتقول: تأخرت كثيراً يا صديقي.			مثال: قرأ الطالب كلمة أرنباً بدون تنوين	مثال: يجد الطالب صعوبة في لفظ تنوين الفتح

- يضع الفاحص إشارة + في خانة الإجابة الصحيحة إذا النص بشكل صحيح.
- يضع الفاحص إشارة ــ في خانة الإجابة الخاطئة إذا أخطأ الطالب في قراءة أي كلمة بالنص ويحدد الكلمة التي يخطئ بها الطالب
- يسجل الفاحص في خانة تسجيل الخطأ طريقة أخطاء الطالب أثناء قراءته للنص القرائي.

*يحلل الفاحص الخطأ الذي وقع به الطالب في القراءة ويسجله في خانة تحليل الخطأ.

Abstract

Error Analysis of Reading Skills among Resource Room Students and the Effectiveness of a Diagnostic Instruction in Improving These Skills

Prepared by:

Hamzah Ayed Suliman Bani Khaled

Supervisor:

Dr. ~~Prof.~~ Jameel Al smadi

The Present study aimed at Identifying the most common errors committed by learning disabilities students in resource rooms, as well as find out the effectiveness of diagnostic teaching in improving their reading skills.

Descriptive and experimental approached were employed to achieve these objectives, where a scale to detect major reading errors committed by learning difficulties students and measuring the effectiveness of diagnostic teaching in improving students reading was developed, Consisting of five main dimensions and (107) items, the scale was subjected do reliability and validity testing.

The study scale was administered to a sample of (180) students with learning difficulties at resource room at Al – Mafraq governorate selected by random sampling. Along with these procedures, a training program to develop reading skills was developed by the researcher, as well as, training a sample of subjects who gets the highest error rate, who were (24), assigned evenly to an experimental and control groups.

Main results of the study were:

- Dimension (1) (Letters reading), was ranked first followed by structure at the second place, whereas reading aloud dimension was third, fellowed by analysis dimension, and finally word identification was ranked at the fifth rank

Also, there was a statistically significant difference at ($\alpha = 0.05$) between means of students Performance, on the whole scale, according to the group variable where experimental group at performed control group.

ERROR ANALYSIS OF READING SKILLS AMONG RESOURCE ROOM STUDENTS AND THE EFFECTIVENESS OF A DIAGNOSTIC INSTRUCTION IN IMPROVING THESE SKILLS

By

Hamzah Ayed Suliman Bani Khaled

Supervisor

Dr. Jameel Al Smadi, prof.

Abstract

The Present study aimed at Identifying the most common errors committed by learning disabilities students in resource rooms, as well as find out the effectiveness of diagnostic teaching in improving their reading skills.

Descriptive and experimental approached were employed to achieve these objectives, where a scale to detect major reading errors committed by learning difficulties students and measuring the effectiveness of diagnostic teaching in improving students reading was developed, Consisting of five main dimensions and (107) items, the scale was subjected do reliability and validity testing.

The study scale was administered to a sample of (180) students with learning difficulties at resource room at Al – Mafraq governorate selected by random sampling. Along with these procedures, a training program to develop reading skills was developed by the researcher, as well as, training a sample of subjects who gets the highest error rate, who were (24), assigned evenly to an experimental and control groups.

Main results of the study were:

- Dimension (1) (Letters reading), was ranked first followed by structure at the second place, whereas reading aloud dimension was third, fellowed by analysis dimension, and finally word identification was ranked at the fifth rank

Also, there was a statistically significant difference at (α = 0.05) between means of students Performance, on the whole scale, according to the group variable where experimental group at performed control group.